

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

katedra sociologie



Bakalářská práce

Simona Divišová

Etiketizace a schématická typizace v mateřské škole

Labelling and schematic typing in kindergarten

Praha 2012

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jiří Buriánek CSc.

Děkuji vedoucímu této práce panu doc. PhDr. Jiřímu Buriánkovi CSc. za jeho ochotu, rady a doporučení, které mi poskytoval. Dále děkuji Základní škole a Mateřské škole v Rudníku a především paní učitelce Blance Divišové za její podporu. Velký dík patří také celé mé rodině.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citoval/a všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. 5. 2012

.....

Simona Divišová

Abstrakt:

Bakalářská práce s názvem „Etiketizace a schématická typizace v mateřské škole“ se věnuje zmapování těchto fenoménů v prostředí mateřské školy v Rudníku. V teoretické části práce jsou postupně představována jednotlivá východiska, tedy koncepce etiketizace, psychologické poznatky o předškolním věku, vybrané teorie vycházející ze sociální psychologie jako percepčně postojová orientace učitele a schématická typizace. Empirická část je založena na pozorování, které proběhlo v mateřské škole v Rudníku a to v září roku 2010 a v září roku 2011 a dvou polostrukturovaných rozhovorech. Empirická část se věnuje problematice kázně a formám etiketizace a schématické typizace v prostředí mateřské školy v Rudníku.

Klíčová slova:

etiketizace, schématická typizace, školní kázeň, mateřská škola, sociologie

Abstrakt:

The aim of the thesis "Labeling and schematic typing in kindergarten " is to cover these phenomena in the nursery school environment in Rudnik. In the theoretical part of the thesis are presented various bases, such as labeling theory, psychological knowledge of pre-school age, selected theories based on social psychology, such as teachers' perceptual and attitudinal orientation or schematic typing. The empirical part of this thesis is divided into two sections – observation (which took place in a kindergarten in Rudnik in September 2010 and September 2011) and two semi-structured interviews. The empirical part is devoted to issues of discipline and forms of labeling and schematic typing in the kindergarten environment in Rudnik.

Keywords:

Labelling, schematic typing, school discipline, kindergarten, sociology

Obsah

Seznam použitých zkratek:	7
Úvod	8
1. Teoretická část	9
1.1 Etiketizační teorie	10
1.2 Psychologické poznatky o předškolním věku	14
1.3 Sociálně-psychologické koncepty	17
1. 3. 1. Percepčně postojová orientace učitele	19
2. Empirická část	23
2.1 Porozování září 2010	28
2.2.1 Pozorování září 2011	39
2.3 Rozhovory, schématická typizace	44
Závěr	51
Seznam použité literatury	52
Přílohy:	54

Seznam použitých zkratek:

Úvod

Na prostředí mateřských škol se sociologické výzkumy zaměřují jen zřídka. Je pro to zřejmé odůvodnění, protože toto prostředí, tolik rozdílné od běžných základních škol, je velmi specifické a zvláště práce s takto malými dětmi může být problematická. Avšak nyní v době rozkvětu školských zařízení pro předškolní výchovu může být zajímavé vstupovat do tohoto neznámého prostředí a blíže je pochopit.

Pro mne, jako absolventku střední pedagogické školy, je tato oblast blízká a díky umožnění volného přístupu do Mateřské školy v Rudníku ze strany ochotného vedení školy, jsem se rozhodla využít znalost toho prostředí pro napsání této práce.

Záměrem této práce bylo zmapování prostředí mateřské školy prostřednictvím zúčastněného pozorování a dvou polostrukturovaných rozhovorů. Toto pozorování jsem v prvním roce zaměřila na problematiku kázně v mateřské škole. V následujícím roce se mé zaměření přesunulo na jev etiketizace a forem, které nabývá v mateřské škole v Rudníku. V závěru jsem přidala ještě fenomén schématické typizace a jeho možný výskyt a podoba v mateřské škole v Rudníku. Cílem této práce je popsání problematiky kázně, etiketizace a schématické typizace v mateřské škole v Rudníku a jejich možného vlivu na děti i učitelku.

1. Teoretická část

V této části práce představím její teoretická východiska. Nejprve bych však ráda uvedla okolnosti, které ovlivnily jejich výběr i následné zpracování.

V průběhu pozorování, které se uskutečnilo v měsíci září v roce 2010 v mateřské škole v Rudníku, jsem se rozhodla na základě několika zjištění (o důvodech této změny viz níže) změnit zaměření pozorování, respektive opustit téma agresivity. Novým tématem pozorování se stalo proreaktivní chování učitele v mateřské škole. Na základě této změny byla teoretická východiska měněna takzvaně za pochodu v průběhu pozorování a následné analýzy dat z tohoto pozorování. Díky shodě okolností bylo možné pozorování opakovat o rok později a to opět v mateřské škole v Rudníku, kdy tématem výzkumu i jejím teoretickým východiskem již byla etiketizace v mateřské škole. Toto téma jsem vybrala na základě analýzy dat z pozorování z předchozího roku. V průběhu zpracování dat a psaní této bakalářské práce jsem se však seznámila s dílem Zdeňka Heluse a jeho koncepcemi percepčně postojové orientace učitele a schématickou typizací a rozhodla jsem se zařadit je nejen do teoretické části, ale i s nimi pracovat při analýze dat. Na základě těchto nových skutečností jsem v měsíci květnu v roce 2012 provedla ještě dva doplňující polostrukturované rozhovory.

Z uvedených důvodů jsou jednotlivé koncepce v teoretické části bakalářské práce řazeny tak, aby odrážely i pořadí, ve kterém jsem se s nimi seznamovala a zařazovala je do svých úvah o části empirické.

1. 1 Etiketizační teorie

Tuto koncepci lze v literatuře nalézt pod mnoha názvy jako je labelling, labelling theory, labelling aproach, ale také pod českými ekvivalenty jako jsou nálepkování, etiketizace, teorie sociální reakce či teorie stigmatizace. Za zakladatele této koncepce jsou považováni E. Lemert (koncept primární a sekundární deviace představuje v díle Sociální patologie z roku 1951), H. S. Becker (kniha Outsiders: Studies in the sociology of deviance vydaná v roce 1963), K. T. Erikson a J. I. Kitsuse, speciálně stigmatizací se zabýval E. Goffman (v knize Stigma s podtitulem Poznámky o způsobech zvládání narušené identity z roku 1963). Vliv na jmenované autory měl symbolický interakcionismus G. H. Meada.

Principem etiketizačních koncepcí je pohled na deviaci jako výsledek hodnocení a interpretace ze strany společnosti při porušení sociálních norem daného společenství. Deviace je funkcí vnímání a hodnocení určitých forem chování společenstvím, jehož se chování týká, a funkcí sociální kontroly (Petrusek et al. 2008, s. 185). Z tohoto vyplývá, že za nejdůležitější není považováno samotné porušování sociálních norem, ale právě proces označování a samotné označení tohoto chování za deviantní, problémové, nenormální či odchýlné. Deviace tedy není souborem nějakých charakteristických rysů jednotlivců nebo skupin, ale je výsledkem kolektivní interakce (reakce) mezi údajným deviantem a ostatními lidmi (organizace, jedinci), jinými slovy řečeno je vztahem mezi deviantní a nedevariantní částí populace (Urban 2008, s. 126). Deviantní „nálepky“ rozdávají jedinci či skupiny, kteří ve společnosti či určitém společenství disponují mocí a mají možnost ovlivňovat ostatní jedince ve svém okolí. Na základě těchto mocenských motivů a sociálně-kulturní podmíněnosti udělování „nálepek“ (zvláště ze strany těch, kteří nálepky přidělují), je nutné upozornit na jejich relativitu. Z toho vyplývá, že vztahy mezi devianty a těmi, kdo tvoří normy a provádějí sociální kontrolu, jsou podstatné pro vytváření a změnu sociálních fenoménů (Munková 2004, s. 86). Za deviantního může být označen i někdo, kdo normu reálně neporušil. Či v opačném případě tzv. skryté deviace, tedy, kdy překročení normy není označeno jako deviantní. Jak je názorně uvedeno v tabulce:

chování	možnosti	
označené	došlo k porušení normy	nedošlo k porušení normy
označené jako deviantní	identifikovaná deviace	neadekvátní označení
neoznačené	skrytá deviace	konformní chování

Velký sociologický slovník 1996, s. 558

Jedním ze základních textů týkajících se etiketizace je již výše zmíněná kniha H. S. Beckera s názvem *Outsideři* s podtitulem *Studie ze sociologie deviace*¹. V roce 1973 přidává autor desátou kapitolu s názvem *Opět etiketizační teorie*², kde reaguje na kritiky své práce a uvádí, že jím představené závěry nejsou základem nové teorie, ale spíše způsob pohledu na lidské jednání a chování, kloní se k zařazení této koncepce pod název *Interakcionistická teorie deviace*. Za *outsidera* je považován ten, kdo porušil prosazovaná pravidla, a tudíž se stává pro skupinu, která pravidla prosazuje nedůvěryhodný. Ovšem na druhou stranu, se *outsiderem* může jevit i ten, kdo porušitele pravidel soudí. Pravidla Becker (1997) dělí na dvě základní kategorie a to formální pravidla, jejichž dodržování je vyžadováno zákony a kontrolováno státem, policií a dalšími složkami a neformální pravidla, která mohou vycházet z tradice nebo jsou výsledkem všeobecné shody. Odmítá však názor, že právo je vyjádřením obecné morálky, a že jeho dodržování je vynucováno objektivně (pro všechny stejně) a správně (Munková 2004, s. 83). Pokud není dodržování pravidel vyžadováno, zanikají a jejich porušení není označováno za deviantní. Z čehož vyplývá i ústřední fakt: deviace je tvořena společností. Společenské skupiny vytváří deviaci tím, že vytváří pravidla, jejichž porušení je považováno za deviantní³ (Becker 1997, s. 9). Deviace tedy není samotný akt konkrétního jednotlivce, ale výsledek označení této činnosti jako špatné, nenormální či deviantní.

Becker (1997) dále svou koncepci rozpracovává. Míra označení určitého aktu za deviantní se značně liší. Sociální pravidla jsou tvořena specifickými společenskými skupinami, jichž je velké množství napříč společnostmi. Tyto skupiny mají různá pravidla a různými způsoby vyžadují jejich dodržování a sankcionují jejich porušování. To, co je v jedné skupině považováno za nenormální, může být jinými lidmi posuzováno jako zcela běžné.

¹ Překlad autorky práce z anglického originálu *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*.

² Překlad autorky práce z anglického originálu *Labelling theory reconsidered*.

³ Překlad autorky práce z anglického originálu: *the central fact about deviance: it is created by society. Social groups create deviance by making the rules whose infraction constitutes deviance* (Becker 1997, s. 9).

V důsledku toho, mohou mezi skupinami vznikat konflikty. Je zde i souvislost s časovým horizontem, kdy pravidla, která byla vyžadovaná v dřívějších letech, nemusí být stále aktuální, či již jejich dodržování není tak striktně vyžadováno. Dále Becker (1997) upozorňuje na to, že označení chování jako deviantní souvisí také s tím, kdo porušil pravidla a koho tímto porušením pravidel poškodil. Což je vysvětleno na příkladu skupin delikventní mládeže (rozdíly v přístupu policie k chlapcům z rodin náležejících ke střední třídě a chlapcům vyrůstajících v chudinských oblastech) a rozdílného přístupu k obyvatelům „černé“ a „bílé“ pleti (což odpovídá společenské situaci ve Spojených státech amerických v době vydání knihy). Různé okolnosti mohou také ovlivňovat vyžadování dodržování pravidel či naopak mohou vést ke shovívavosti. Becker také zdůrazňuje význam statusu jedince při procesu labellingu, kdy jsou vynucovány diskriminačním způsobem (například dospělí vůči dětem, muži vůči ženám, bílí vůči černým, střední třída vůči nižší třídě, apod.) (Munková 2004, s. 84).

Becker (1997) kritizuje dosavadní statistické přístupy k vysvětlování deviace, které nazývá označením simultánní model a místo něho navrhuje používat model konsekvenci. Konsekvenci model je založen na tom, že cestou k porozumění určitého fenoménu je nutné zabývat se pořadím kroků změn chování jednotlivce a jeho perspektiv⁴ (Becker 1997, s. 23). Z toho vyplývá, že vývoj chování jedince je možné rozdělit na postupné kroky, které je nutné vždy vysvětlit. Vysvětlení kroku spočívá ve stanovení příčin chování jedince a toto vysvětlení umožňuje pochopení dalšího kroku. To znamená, že kroky nemohou být vysvětlovány izolovaně, ale v návaznosti na další kroky.

Zvláštní koncepcí, kterou bych zařadila pod etiketizaci je stigmatizace. Stigmatizací se zabýval E. Goffman ve své knize *Stigma: Poznámky o způsobech zvládání narušené identity*, která vyšla ve Spojených státech amerických v roce 1963 a částečně také v díle s názvem *Azyly*. Termínem stigma Goffman (2003) chápe silně diskreditující atribut (projev, znak) či apriorně negativní hodnocení člověka, většinou generalizované na celou jeho osobnost (Munková 2004, s. 80). Stigmata Goffman (2003) dělí na několik typů a to na tělesné vady a poškození (různá tělesná postižení či znetvoření, ale například i obezitu), vady charakteru (falešnost, nepoctivost ale i duševní poruchy, homosexualita, nezaměstnanost) a stigmata rasy, národa a náboženství. Další dělení souvisí s viditelností odlišností. Pokud je odlišnost patrná na první pohled, je stigmatizovaný svou jinakostí diskreditován, pokud jde však o

⁴ Překlad autorky práce z anglického originálu: we must deal with a sequence of steps, of changes in the individual's behavior and perspectives, in order to understand the phenomenon (Becker, 1997, s. 23).

skrytou odlišnost, je jedinec v pozici diskreditovatelného, kdy se snaží svou odlišnost skrývat tak, aby se vyhnul jejímu prozrazení a následné stigmatizaci. Stigma je fenoménem velice relativním, je výsledkem úspěšného labellingu, který vyjadřuje trestající, nesouhlasnou reakci, která má svůj základ v morálním ospravedlňování jedněch vůči jiným (Munková 2004, s. 81).

Proměnu jedinců v procesu osvojování si určitého stigmatu nazývá autor morální kariéra. Morální kariéra zahrnuje dvě fáze. První, při níž si stigmatizovaný osvojuje a vstřebává názorový pohled normálních lidí, čímž získává představy o identitě, jaké existují v širší společnosti, i obecnou představu o tom, jaké by to bylo být nositelem určitého stigmatu. Druhá fáze zahrnuje uvědomění si vlastního stigmatu se vším, co toto označení přináší. Načasování a mezihra těchto dvou počátečních fází morální kariéry tvoří významné vzorce, které jsou základem pro pozdější vývoj (Goffman 2003, s. 43- 44). Prvním tímto vzorcem je situace, kdy osoby vyrůstají se svým stigmatem a které si zároveň se svou socializací osvojují. Ve druhém vzorci hraje významnou roli rodina, která pro odlišujícího se jedince vytvoří ochranné prostředí, ve kterém si svou odlišnost neuvědomuje. Avšak jakmile jedinec z této ochrany vystoupí, dochází ke konfrontaci a uvědomění si své odlišnosti prostřednictvím reakcí okolí. Jako příklad slouží autorovi knihy vstup slepého chlapce do státní školy a reakce okolí na jeho postižení. Uvědomění si stigmatu může, dle mého názoru, proběhnout už při docházce do mateřské školy. Stigma ve třetím socializačním vzorci přichází až v pozdějším věku, a to buď jako nová skutečnost, například onemocnění nebo zjištění, že jedinec byl vždy zdiskreditovatelný. Což může vést až ke znovuhledání identity. Čtvrtý vzorec se týká osob, jež jsou zpočátku socializovány v cizí komunitě a pak jsou nuceny osvojit si další způsob bytí, který jejich okolí považuje za skutečný a platný (Goffman 2003, s. 47).

Dále se autor zabývá způsoby vyrovnáním se se stigmatem, kterými jsou například vyhýbání se novým seznámením a kontaktům, dále technika kontroly informací, předstírání a zastírání. Stigmatizovaným mohou pomoci vyrovnat se s jejich stigmatem i dvě kategorie lidí v jejich okolí, jsou to našinci a zasvěcení. Našinci jsou ti, kteří sami trpí stejným postižením či poškozením a tudíž mají sami zkušenost se stigmatizací a jedinec před nimi nemusí nic skrývat. Druhou skupinou jsou zasvěcení, kteří díky různým okolnostem vědí o jedincově jinakosti, ačkoli jsou sami „normální“, nemusí před nimi stigmatizovaný skrývat svou jinakost či se stydět. Do této skupiny může patřit rodina, přátelé, lékaři a další nemocniční personál, ale například také policisté. Může také dojít k přenosu stigmatu ze stigmatizovaného na zasvěcené, tedy například může stigmatizovaný přenést stigma na svou rodinu či blízké.

1.2. Psychologické poznatky o předškolním věku

Nejen samo prostředí mateřských škol je pro sociologické výzkumy nezvyklé, ale také práce s dětmi předškolního věku není běžná. Proto vstup do tohoto prostředí vyžaduje alespoň základní seznámení se se zvláštnostmi a specifiky toho životního období. Zde je vhodné použít poznatky z jiných vědních oborů, především vývojové psychologie, psychologie osobnosti, sociální psychologie, ale také pedagogiky a dalších. Při výzkumu je důležité informace získané z těchto věd brát v potaz, protože pohledy na svět předškoláka a dospělého jsou značně odlišné. Ze strany výzkumníka by mohlo dojít díky nerespektování této rozdílnosti k nepochopení zkoumaných situací nebo jejich zkreslení.

Předškolní období lze dle autorů J. Langmeiera a D. Krejčíkové označit také jako „věk mateřské školy“⁵, začínající třetím rokem a končící vstupem dítěte do základní školy (rozmezí šestého až sedmého roku). Je to čas neutuchající tělesné i duševní aktivity, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývaná obdobím hry, protože právě při hře se aktivita dítěte projevuje především (Mertin 2010, s. 13). Kolem čtvrtého roku se myšlení symbolické proměňuje na názorové (intuitivní), ale zároveň stále setrvává i myšlení prelogické, předoperační. Dalšími znaky myšlení v předškolním období je egocentrismus⁶, antropomorfismus⁷, magičnost⁸, prezentismus⁹, absolutismus¹⁰ a arteficialismus¹¹ (Langmeier 2006, s. 91-92). Z hlediska paměti, která má převážně bezděčný, mechanický a konkrétní charakter, se kolem pátého roku začíná uplatňovat paměť záměrná (Mertin 2010, s. 17).

Ačkoli je toto období velmi dynamické a typické zvýšenou aktivitou (např. verbální, pohybovou), stejně intenzivní síly dosahuje i potřeba stability, trvalosti a bezpečí. V tomto období je také významná potřeba jasného řádu a pravidel, která usnadňuje kognitivní orientaci (Vágnerová 2005, s. 180). Děti jsou velmi citlivé na jejich změny či nedodržování. Dalšími významnými potřebami dětí v tomto věku jsou potřeby citového vztahu, sociálního kontaktu (významnou roli v životě začínají hrát vrstevníci), společenského uznání, emancipace, identity, seberealizace (Mertin 2010, s. 17).

⁵ Ovšem docházka do mateřské školy není v České republice povinná.

⁶ Dítě nerozlišuje mezi svou psychologickou realitou a objektivním světem reality (Mertin 2010, s. 15).

⁷ Tendence polidšťovat předměty (Mertin 2010, s. 16).

⁸ Pomáhat si při interpretaci reálného dění fantazií (Vágnerová 2005, s. 175).

⁹ Vázanost na přítomnost, aktuální podobu světa (Vágnerová 2005, s. 175).

¹⁰ Přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost (Vágnerová 2005, s. 175).

¹¹ Způsob výkladu vzniku okolního světa a jeho typických znaků (Vágnerová 2005, s. 175).

V předškolním věku dochází k socializačnímu vývoji nejen v rámci rodiny, ale přesouvá se i do nejbližšího okolí, jako je například širší příbuzenstvo, známí, skupiny vrstevníků, pro některé děti také vrstevníci v mateřské škole. V procesu socializace dochází k vývoji a zkvalitnění nejen sociální reaktivity¹², sociálních kontrol, ale i osvojování si nových sociálních rolí. V souvislosti s rozvojem sociálních kontrol v tomto období intenzivně narůstá seberegulace a je patrná pozvolná internalizace vnějších kontrol. Součástí emočního vývoje je postupná socializace emočního prožívání, které spolu se sebepojetím a seberegulací umožňuje dítěti ovládat a vyjadřovat své pocity a zároveň chápat pocity ostatních lidí (Langmeier 2006, s. 93). Rozvíjí se morální uvažování, avšak autoritou určující pravidla jsou stále dospělí, kteří jsou rovněž garantem jejich dodržování. Důležitou roli v dodržování nejen norem, ale i pravidel hraje motivace především v podobě systému sankcí a odměn.

Mateřská škola je často první institucí, s níž se dítě setkává, a jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a takto si potvrzuje své kompetence (Vágnerová 2005, s. 203). Je to místo, kde si dítě může osvojovat další sociální dovednosti a rozšiřovat svou sociální síť, kde se setkává nejen s vrstevníky, ale i s další autoritou v podobě učitelky, kterou se učí respektovat. Dítě ztrácí své výsadní postavení, které se mu dostává v rodině a svou pozici si musí teprve vydobýt, prosadit se (Vágnerová 2005, s. 211). Dítě se musí vyrovnat s možným odmítáním, konkurencí, přehlížením, zklamáním, konflikty, ale zároveň zažívá a učí se prožívat pocity úspěchu, sdílení, spolupráce, sebeprosazení, soucitu a mnoho dalšího.

Hra a její podoba úzce souvisí s rozvojem motoriky, kognitivních struktur, motivačně-volních vývojových faktorů a sociálních vztahů. Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem a vyzkoušet si nové způsoby chování (Mertin 2010, s. 57). Podoba hry dvou a více dětí se s věkem mění¹³. Teprve okolo jednoho roku života si dítě výrazněji začíná všímat druhého, ale spíše dochází k tahanicím o hračky a končetiny. Poté zájem o druhé vzrůstá a snižuje se počet konfliktů. Ve dvou letech lze mluvit o souběžné, paralelní hře, při které se děti spíše komplementárně napodobují, ale každé si hraje samo. S přechodem do předškolního věku převažuje hra společná, asociativní, kdy si již děti hrají

¹² Schopnost mít bohatě diferencované emoční vztahy k lidem v bližším i vzdáleném okolí (Langmeier 2006, s. 93).

¹³ Mám na mysli hru bez zásahů ze strany dospělých.

dohromady. Poté se čtvrtým a pátým rokem přichází na řadu hry kooperativní, kde jsou role už jasně rozdělené, hra je organizovaná.

Z hlediska agresivity, která byla původním tématem práce, se předškolní věk vyznačuje ubýváním přímé agrese a narůstáním agrese zprostředkované, symbolické. Dále také klesá četnost výskytu instrumentální agrese, která se projevuje především u mladších dětí v situacích, které nedovedou zvládnout jiným způsobem (Vágnerová 2005, s. 219). Při posuzování agresivního chování upozorňuje Vágnerová (2005) na motivaci k agresi, schopnosti dítěte pochopit negativní důsledky svého jednání a schopnost ovládat se či volit přijatelnější způsoby chování.

1. 3. Sociálně-psychologické koncepty

V knize zabývající se psychologii právě pro učitelky v mateřské škole (Mertin 2010), se objevuje typ takzvaně obtížně akceptovatelných dětí, které jsou zlé, agresivní a zlomyslné a pro učitelky v mateřských školách je obtížné s nimi pracovat. Ačkoliv, jak ze spíše poradenského a praktického charakteru knihy vyplývá, není zde uvedeno mnoho podrobností a výskyt toho typu dětí ve školním prostředí je brán jako fakt. Učitel či učitelka si však nemusí uvědomovat nebo reflektovat odlišné postoje k takovému typu dětí. Neakceptování určitých druhů chování či reakcí může být spojeno s osobností učitele a jeho vlastním osudem, zkušenostmi, zážitky a dětskými prožitky (Mertin 2010, s. 64). Jako řešení toho stavu je předkládáno sebepoznání a jasné poznání učitelových hranic tolerance, prostřednictvím kterých, je možné poznat důvody netolerance k určitému chování. Dále je navrhována změna optiky na dítě. Zejména díky zaměření se na jeho pozitivní stránky a potlačení negativních aspektů může učitel sledovat dítě s menším podrážděním, které může mít za následek i změnu jeho označování či nálepky (Mertin 2010, s. 63). Poslední navrhovanou možností, jak se vyhnout negativnímu nálepkování dětí, je snaha dítě blíže poznat. Tedy více se o děti zajímat, pochopit jejich vnitřní svět a tím pochopit důvody jejich těžko přijatelného chování. Tento postup souvisí s tvrzením, že o dítěti, které je pro učitele více sympatické, zná učitel mnohem více informací a to nejen o jeho životě, zálibách, ale i rodině a příbuzných.

Více propracovaný, sociálně psychologický koncept, který se zabývá problematikou hodnocení a komunikace ve školním prostředí se nalézá v díle Zdeňka Heluse. Z poznatků k tomuto tématu vyplývá, že reagování učitelů a žáků na sebe navzájem, jejich interagování a komunikování, včetně toho, jaké názory si jedni o druhých tvoří a jaké postoje jedni vůči druhým zaujímají, není bez vlivu na průběh vyučování a učení, na školní úspěšnost, na efektivnost vzdělávacího procesu, na celkové vyznění školní socializace dětí (Helus 2001, s. 193). Na téma komunikace ve školním prostředí je nahlíženo z mnoha úhlů. Je však nutné upozornit, že texty Zdeňka Heluse jsou orientovány především na vyučování v prostředí základních a středních škol a prostředí mateřských škol se díky své rozdílné povaze působení na děti v mnoha ohledech odlišuje. Z těchto důvodů, při shrnutí poznatků z díla tohoto autora upřednostňuji zejména ty, které dle mého názoru mají souvislost s prostředím mateřských škol či jsou významné z hlediska samotného tématu bakalářské práce.

Téma socializace osobnosti v podmínkách školy, se orientuje především na vstup do základní školy. Vstup do školy je označován za zlomovou životní událost, kterou provázejí

významné socializační události, které mají velký význam na stávající i budoucí život osobnosti. Jsou to tyto: vstupem do školy je dítě vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení, je uváděno do nových rytmů strukturování času, je uvedeno do nového postavení (respektive statusu), je uvedeno do celé řady nových aktivit, a tedy je uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí (Helus 2001, s. 155-156). Tyto socializační události je však, dle mého názoru, možné pozorovat nejen v souvislosti se vstupem do základní školy, ale se vstupem do jakéhokoli školského zařízení, ve kterém se dítě poprvé seznamuje se školským prostředím, tedy i se začátkem docházky do mateřské školy.

V pojetí sociální interakce/komunikace Z. Helus jako specifický druh komunikace uvádí komunikaci pedagogickou, kde je v centru sdělování učiva, respektive vzájemné (mezi učiteli a žáky) komunikování učiva, jejímž cílem je, aby žák učivo pochopil, aktivně s ním pracoval, ovládal je, přetvářel je ve své vnitřní poznatkové bohatství, aplikoval je (Helus 2001, s. 157). Dále Helus (2001) rozčleňuje druhy komunikace dle několika kritérií: podle prostředků na verbální a neverbální komunikaci, dle vyváženosti podílu zúčastněných osob na komunikaci symetrickou a asymetrickou, dle určujícího stylu komunikace na komunikaci kompetitivní a kooperativní a dle převažujícího obsahu komunikace na komunikaci emocionálně bezprostřední a komunikace zprostředkované společným úkolem a sdílenými pravidly činnosti a mnoho dalších. Z hlediska působení komunikací na osobnost lze poukázat, že učitelovo komunikování s žákem neovlivňuje jenom žákův výkon v jedinečné situaci, ale může v něm navodit také psychický stav, který není pouze jednorázový, ale aktivuje se vždycky, když nastane daný typ situace, může se přetvořit až ve vrozenou psychickou dispozici (Helus 2001, s. 166). Tato teze je vysvětlována pomocí dvou příkladů, které mohou žáky postihnout a ovlivnit jejich školní výkony a postoje ke škole. Je to fenomén naučené bezmocnosti a syndrom neúspěšné osobnosti/žáka. Kdy fenomén naučené bezmocnosti spočívá v tom, že i když se neúspěšný žák snaží zlepšit, je u učitele již napevno zařazen mezi žáky špatně prospívající, a tím jsou jeho úspěchy zpochybňovány nebo opakovaně prověřovány. Situace může dospět až do té fáze, že se žák již nesnaží svůj prospěch zlepšit, smíruje se současným stavem a rezignuje. Syndrom neúspěšné osobnosti/žáka je založen na ze zkušenosti neúspěchu vyplývajícím prožitkově postojovém psychickém komplexu, který je v osobnosti upevněn jako trvalá vlastnost. Syndrom způsobuje sociální okolí dítěte tím, že upozorňuje na žákovi neúspěchy nebo žáka porovnává s „lepšími“ žáky. Žák poté nevěří ve své schopnosti, nevynakládá úsilí při práci ve škole a zaujímá vůči škole i učitelům nepřátelské postoje. Syndrom funguje na principu bludného kruhu, jelikož zvyšuje pravděpodobnost dalších neúspěchů.

1. 3. 1 Percepčně postojová orientace učitele¹⁴

Percepčně postojová orientace učitele, kterou vzhledem k tématu bakalářské práce považuji za nejdůležitější z celého díla Zdeňka Heluse, ukazuje, že učitelovy přístupy k jednotlivým žákům ovlivňují daleko více než si je ochoten připustit i jeho smýšlení, názory které si o nich tvoří a postoje které k nim zaujímá. Obsahuje tři základní teze, které představují základ problematiky percepčně postojové orientace učitele.

- Percepce/ vnímání žáka učitelem je složitým konstruktem, na jehož vzniku se podílí celá řada činitelů, jako například dojem, jaký si učitel o žákovi tvoří, informace, kterých se mu o žákovi dostává, očekávání a předpoklady s nimiž k žákovi přistupuje a na ně navazující uspokojení či zklamání z toho, jak tomu žák odpovídá nebo neodpovídá.
- To, jak učitel žáka vnímá, k jakému obrazu či pojetí žáka dospívá, co si o něm myslí a jaký výsledný dojem z něho má- to vše je psychickým regulátorem jednání učitele s žákem, respektive vymezuje možnosti žáka podat lepší či horší výkon, lépe či hůře se ve škole cítit apod.
- Jednou navozené percepčně postojové zaměření učitele na žáka působí velmi často jako regulátor takových interakcí, které vedou k potvrzování toho, co je percepčně postojovým zaměřením předpokládáno (Helus 2001, s. 176-178).

Dále je tato problematika podrobněji vysvětlována prostřednictvím čtyřech aktualizací, jejichž úkolem je tuto problematiku konkretizovat, vyzdvihnout její význam a poukázat na její realnost. Těmito aktualizacemi jsou:

- efekt prvního dojmu- haló efekt- působení kontrastu- favoritizmus
- vliv očekávání
- kauzální atribuce
- schématické typizování

Efekt prvního dojmu, haló efekt, působení kontrastu a favoritizmus je systém navzájem propojených a velmi si podobných mechanismů, na jejichž základě může vzniknout komplex vnitřních i vnějších vlivů působících na žáky. Efekt prvního dojmu nebo-li efekt primarity se výrazně podílí na vytváření dojmu o druhých lidech, což při aplikaci na školské prostředí spočívá v tom, že se učitelé nechají dlouhodobě ovlivnit poznatky, názory a pocity, které v nich vyvolal žák při prvním setkání. Haló- efekt se projevuje tendencí posuzovat žáky

¹⁴ Tato kapitola byla, pokud nebude uvedeno jinak zpracována na základě zdrojů Helus (2001) a Helus (2007).

pouze podle jednoho nápadného dojmu, či vlastnosti. Díky tomu dochází k povrchnosti, protože učitel při hodnocení nebo jednání s žákem nereflektuje celou žákovu osobnost se všemi jeho schopnostmi a vlastnostmi. Působení kontrastu úzce souvisí právě s haló efektem, který se může umocnit v případě, kdy učitel posuzuje dvě výrazně rozdílné děti. To může vést k přeceňování či podceňování žáků. Favoritizmus je percepčně postojový sklon učitele mít ve třídě oblíbené žáky. Tento jev může být učitelem uvědomovaný, ale i neuvědomělý. Učitel u těchto favoritizovaných žáků přeceňuje jejich pozitiva a přehlíží negativní stránky osobnosti a dochází mezi nimi ke specifickým vazbám. Příčinou tohoto jevu je potřeba mít ve svém sociálním okolí sympatické a nápomocné lidi a tu učitel nachází právě v těchto žácích.

S vlivem očekávání je spojen s tzv. pygmalion efekt, který ukazuje skutečnost, že učitelovo očekávání může mít podobu sebenaplnující se předpovědi, kdy navozené pozitivní očekávání učitele vyvolává změněné vnímání žáka učitelem a následně může dospět až do fáze, kdy učitel mění své postoje k žákovi. Opačnou formou je tzv. golem efekt, kdy učitelovo negativní očekávání zvyšuje pravděpodobnost, že se dítě zhorší, či se z něho stane špatný žák.

Další aktualizací je kauzální atribuce, tedy koncepce připisování příčin. V rámci školského prostředí spočívá ze strany učitele v chybném připisování příčin chování a jednání žáka, jeho úspěchů i neúspěchů (Kolář 2005, s. 106). Procesem atribuce se rozumí identifikace příčin situacím, které jedinec prožil, nebo o které nějakým způsobem nashromáždil informace a tím usnadnění si orientace ve světě (Hayes 2009, s. 36). Další důležitý pojem je tzv. kauzální autoatribuce tedy stav, kdy žák vztahuje na sebe kauzální atribuci, kterou si o jeho osobě vytvořil (nebo jak si myslí, že si ji o něm vytvořil) někdo jiný, například učitel a může dosáhnout až identifikace studenta s učitelem. Tato autoatribuce ovlivňuje žákův výkon. Autoatribuce mohou mít vliv např. inhibiční, desaktivační, demoralizující, frustrující, stresový, nebo na druhou stranu účinek aktivizující, facilitační, podporující apod. Tendence v atribučování příčin lze rozdělit na:

- připisování příčin úspěchu/neúspěchu vnitřním nebo naopak vnějším příčinám.
- připisování příčin úspěchu/neúspěchu příčinám stálým, trvalým, nebo naopak měnlivým, dočasným.

Další dělení, podle autorů Heluse (2001) a Slavíka (1999), je na povzbudivou (neboli šťastnou či ofenzivní) atribuci a na tlumivou (neboli nešťastnou, defenzivní) atribuci. Při povzbudivé atribuci učitel v případě žákova úspěchu připisuje výsledky vnitřním příčinám a neúspěchy vnějším příčinám a tím žáka motivuje k činnosti. Tlumivá atribuce má za následek

připisování úspěchů vnějším příčinám a neúspěchů vnitřním příčinám. Tím se vytváří obraz žáka sice snaživého, ale nedostatečně schopného. Výsledkem toho je demotivace až pocity bezmoci.

Schematická typizace se projevuje nejen v hodnocení žáků, ale také vzniká především ze snahy učitele o zjednodušení si orientace v náročných situacích ve vyučování (Kolář 2005, s. 105). Schématická typizace se projevuje tak, že učitel zařazuje podobné žáky do jím vytvořených typů či kategorií. Učitel pak k těmto jednotlivým typům žáků rozlišně přistupuje, jedná s nimi, i je různě hodnotí. Díky schématické typizaci tak dochází ze strany učitele k nerespektování individuálních zvláštností žáků. U učitele je tendence vnímat určitý typ žáků jen podle hlavního znaku či vlastnosti a ostatní vlastnosti a projevy žáků opomíjet a přiklánět se ke zjednodušujícímu, šablonovitému pohledu. Charakteristikami tohoto školního schématického typizování jsou: implicitnost, determinace. Implicitním charakterem schématického typizování je to, že je nepromyšlené, často učitelem nereflektované a je založeno na učitelových dojmech a pocitech. Determinující povahou schématického typizování je právě jednání učitele s žáky, které vychází z typů, do kterých učitel žáky zařadil. Učitelé tedy s každým typem žáků jednají typově specificky a to má vliv na jejich chování i výkony. Hofer (Hofer 1982, In: Helus 2001, s. 185- 186) uvádí pět typů žáků, ke kterým schématické typizování učitelů nejčastěji vede:

- První typ: žáci výborní, spolupracující s učitelem. Jde o žáky, kteří jsou chloubou a oporou učitele ve třídě.
- Druhý typ: žáci, které učitel považuje za schopné, eventuálně vysloveně nadané, ale v určitém směru obtížné (nespolehlivé, neukázněné, nepracující systematicky, trestuhodně nevyužívající svých schopností).
- Třetí typ: žáci hodní, vděční učiteli za každý projev sympatie a pomoci, ale považovaní za málo schopné, špatně prospívající.
- Čtvrtý typ: žáci vyloženě problémový, s nimiž je učitel v častých rozporech a konfliktech, které považuje za „zlo třídy“; má pocit, že kdyby ve třídě nebyli, vše by šlo lépe; případně je přesvědčen, že do třídy nepatří a podle toho i jedná.
- Pátý typ: žáci, které lze označit za neurčitý, málo diferencovaný soubor.

Schématické typizování je považováno za jev jednoznačně negativní a nijak vzácný, ale navzdory tomu je jeho výskyt pochopitelný. Dochází při něm ke značnému znevýhodňování

jedné skupiny žáků, které může mít významný vliv na jejich postoje ke škole, k učiteli, ale také na jejich výkonnost. Na druhou stranu může mít na určitou skupinu i vliv pozitivní, především prostřednictvím očekávání, chválení, projevování důvěry. Do této skupiny patří žáci především z první skupiny, ale bylo by sem možné zařadit i žáky z druhé skupiny, kterým se učitel věnuje ve větší míře a snaží se, aby více projevili své schopnosti.

2. Empirická část

Díky ochotnému a velmi vstřícnému vedení Základní a Mateřské školy v Rudníku, a to především díky panu řediteli Mgr. Pavlu Petrželovi, výchovné poradkyni paní Mgr. Simoně Schwaningerové Ph.D. a vedoucí učitelce mateřské školy paní Janě Levínské, mi byl umožněn volný a téměř neomezený přístup do oddělení Sluníček v mateřské škole, kde jsem spolupracovala s paní učitelkou B. Divišovou¹⁵ při její práci. Před oběma mými vstupy do mateřské školy byli rodiče dětí o mé osobě informováni ze strany paní vedoucí učitelky J. Levínské na informační schůzce před začátkem školního roku a byli také zběžně seznámeni s důvody mého působení v mateřské škole. S ohledem na zachování soukromí dětí i jejich rodin nepoužívám ve své práci pravá jména dětí ani audio a video záznamy.

Metody, které jsem pro prostředí mateřské školy zvolila, jsou zúčastněné pozorování doplněné o dva rozhovory právě s paní učitelkou B. Divišovou a s paní výchovnou poradkyní Mgr. S. Schwaningerovou Ph.D. První část pozorování se uskutečnila v průběhu září roku 2010 a díky shodě okolností druhá, původně neplánovaná část pozorování, proběhla v září roku 2011. Rozhovory byly provedeny v květnu roku 2012.

Mateřská škola v Rudníku je společný právní subjekt se základní školou v čele s ředitelem školy¹⁶, jejímž zřizovatelem je obec Rudník. Díky sloučení, které proběhlo v roce 2006, se mateřská škola nachází v budově základní školy a tvoří ji dvě oddělení, oddělení Sluníček a Myšek. Obě mají po 27 dětech, učí v nich dvě zkušené pedagožky, o úklid se starají dvě školnice, každá pro jednu třídu. V mateřské škole je používána tradiční výchovně-vzdělávací metodika podle Školního vzdělávacího plánu. Třídy jsou věkově i genderově heterogenní s věkem dětí od tří do šesti let (viz Levínská 2009). Učitelky se střídají na takzvané ranní a odpolední směny po týdnu. Pracovní doba při ranní směně je od 7 do 12 - 14 hodin¹⁷, při odpolední je to čas od 10 do 16 hodin. Učitelka, která má ranní směnu, zpravidla vede hlavní zaměstnání a organizuje vycházku, avšak vzhledem k povinnostem hlavní učitelky J. Levínské v oddělení Sluníček organizuje a vede vycházky téměř výhradně pí učitelka Divišová.

¹⁵ Učitelka B. Divišová je matkou autorky této práce.

¹⁶ V současné době je ředitelem Mgr. P. Petržela.

¹⁷ Rozsah pracovní doby při ranní směně je závislý na odpoledních aktivitách předškolních dětí v době spánku ostatních, každá z učitelek vede alespoň jednu „školičku“. V případě pí Divišové je to čtvrtěční hra na zobcovou flétnu.

Interní záležitosti třídy Sluníček je dělení dle věku na tři skupiny. Toto rozdělení dětí do tří skupin bylo zavedeno učitelkou B. Divišovou především k usnadnění chodu dne v mateřské škole. Nejmladší děti, ve věku tří až čtyř let, jsou označovány jako Hvězdičky, děti ve věku čtyř až pěti let jsou Andílci a děti předškolního věku, tedy pětiletí až šestiletí žáci, jsou Sluníčka. Zároveň je každému dítěti ve školce přidělena značka, kterou má po celou dobu docházky do mateřské školy. Značka mu usnadňuje orientaci v mateřské škole. Děti jí mají označen botník, skříňku v šatně, skříňku v umývárně, postýlku v ložnici a desky na výkresy.

Režim dne mateřské školy je stejný pro obě třídy, až na zvláštní výjimky je téměř neměnný:

- 6:15 - 8:30 příchody dětí, přivítání jednotlivců, volná hra
- 8:30- 8:45 komunitní kruh
- hygiena
- 9:00- 9:15 svačina
- hygiena
- 9:15 - 10:00 hlavní didaktická činnost
- hygiena a převlékání
- 10:15 - 11:30 vycházka
- hygiena, převlékání a hodnocení dne dětmi
- 11:45 - 12:15 oběd
- hygiena, odchod některých dětí, zbylé převlékání
- 12:30 -14:00 četba a spánek
- hygiena, převlékání
- 14:15 - 14:30 svačina
- hygiena
- 14:30 - 16:00 volná hra, odchody dětí

Den začíná scházením se dětí v jednotlivých odděleních. Dítě učitelce předává rodič. Učitelky se s dětmi přivítají zpravidla podáním ruky. Zároveň probíhají volné hry již přichozích dětí, při kterých mají možnost volby činnosti bez zásahu učitelky. Jelikož je měsíc září specifický a pro mnoho dětí je výběr činnosti obtížný, může probíhat za asistence pedagožky. Každý den se učitelka snaží obzvláštnit volné hry dětí nabídkou dobrovolných

netradičních činností (modelování, tiskání, malování vodovými barvami, nabídkou netradičních společenských her či stavebnic a mnoho dalšího).

Po úklidu hraček následuje komunitní kruh, který se odehrává v „kobercově-interiérových“¹⁸ prostorech mateřské školy. Učitelka vždy děti svolává:

„Hola, děti, pojd'te se sem,
dokola se sesedneme,
dokola se posadíme,
a hezky se pozdravíme,
ať máme hezky den.“

Poté probíhá prezence, motivace dětí k novým činnostem, rekapitulace předchozích činností, ale i zážitků. Děti zde mají prostor k vyjádření potřeb, myšlenek, zážitků, postřehů a jsou vyslechnuty učitelkou i ostatními. Platí zde pravidlo, „když mluvím já, druhý mi naslouchá“, které je učitelkou často tématizováno a je vyžadováno jeho dodržování. Komunitní kruh je spojen i s tělovýchovnou chvilkou.

Při stravování v mateřské škole je kladen důraz na rozvoj sebeobsluhy, a proto si Andílci a Sluníčka samy nabírají jídlo a donáší si ho na své místo (které je po celý rok neměnné) a to včetně pití. Po dojedení si všechny děti uklízí nádobí na určená místa. Během jídla je vyžadován klid.

Hlavní didaktická činnost probíhá podle Školního vzdělávací programu, jehož tematika je spojena s ročními obdobími v roce. Jednotlivá témata jsou probírána vždy minimálně týden (záleží na obtížnosti a důležitosti tématu), avšak tematika měsíce září je zaměřená na adaptaci dětí do mateřské školy, a proto témata, která se probírala právě v době mých pozorování, byla:

- Sluníčko a noví kamarádi
- Já jsem sluníčko a kdo jsi ty?
- Sluníčko a podzimní zahrádka

Organizace vycházky podléhají pravidlům, která jsou specifická pro oddělení Sluníček a opakují se každý den. Při řazení do dvojic na začátku vycházky určí učitelka pouze první a

¹⁸ Rozdělení prostoru v mateřské škole na „kobercově-interiérové“ (okolí centrální kobercové zóny) a „třídně-exteriérových“ (okrajové prostory třídy, mimoškolní prostory) jsem našla u Ondřeje Kaščíka v jeho výzkumu přechodových rituálů v mateřské škole (Švaříček 2007, s. 312).

poslední dvojici, ostatní děti mají možnost si libovolně vybrat druhého do dvojice. Vždy však musí vést Sluníčko Hvězdičku, Andílci tvoří dvojice s Andílkou. Při vycházce se střídá chůze ve dvojicích s volnou chůzí v terénu, který to umožňuje. Děti se učí „záchytné body“, u kterých se zastavují a čekají na ostatní. Je jim zdůrazňován požadavek spořádané chůze ve dvojicích na rizikových úsecích, přizpůsobení se tempu ostatních, reagování na povely učitelky.

Zvláštní místo nejen v mém pozorování, ale i v samotném režimu dne mateřské školy, má hygiena. Odchod do umývárny často odděluje jednotlivé činnosti od sebe a jelikož se uskutečňuje v umývárně, kterou můžeme zařadit do prostor „třídně-exteriérových“, jsou přechody do těchto prostor a pravidla chování v umývárně často učitelkou zmiňována a opakována. Umývárna se nachází až za ložnicí a navazuje na ní chodba se schody, kde je po dětech vyžadována zvýšená opatrnost z důvodu nebezpečí pádu. V umývárně jsou tři záchody pro děvčata a tři pro chlapce (proto je možné, aby v umývárně bylo více než jedno dítě současně, maximálně však 6-8), několik umyvadel a uprostřed skříňka na ručníky, na kterou jsou děti často upozorňovány, protože by zde mohlo dojít k nárazu. Příchod a odchod z umývárny a také její používání má v oddělení Sluníček zvláštní pravidla, jejichž dodržování je učitelkami obzvláště vyžadováno. Pokud jdou umývárnu použít všechny děti (před jídly, před vycházkou, po vycházce), vstupují do umývárny nejprve Hvězdičky a ostatní čekají na chodbě. Na vyzvání učitelky vcházejí do umývárny další skupiny. V umývárně nesmí nikdo běhat a stříkat vodu na zem. Po použití toalety děti buď odchází do šatny se převlékat (to v případě pokud má následovat vycházka), nebo si sedají na lavičku na chodbě a čekají na ostatní děti (to v případě pokud následuje odchod do jídelní části nebo „interiérově-kobercových“ prostor mateřské školy). Po odpolední svačině a během volných her děti chodí do umývárny samy, tedy bez doprovodu učitelky, ale vždy na to musí učitelku upozornit. Při těchto příležitostech jsou děti na pravidla pobytu na chodbě a v umývárně často učitelkou upozorňovány.

Taktéž pobyt dětí v šatně podléhá zvláštnímu režimu. Prostor šatny je čtvercový a po obvodu stěn jsou skříňky označené značkou dětí. Při převlékání před odchodem na vycházku se v tomto prostoru vyskytují všechny děti najednou a také obě učitelky a školnice. V rámci důrazu na sebeobsluhu se Sluníčka převlékají sama a Andílkům a Hvězdičkám je poskytována přiměřená asistence ze strany dospělých. Po převléknutí děti odchází na chodbu, kde usedají na lavičky takzvané „pod slony“, kde čekají na ostatní. Poté se chodí obouvat k botníkům, které se nacházejí v přízemí, a tedy musí sejít schody. Zde vždy chodí první Sluníčka, která

bezprostředně po obutí odchází do předsíně, kde se děti vždy řadí do dvojic. Druhé jdou Hvězdičky a poté Andílci. Takováto organizace je nutná především z prostorových důvodů, protože šatna i prostor u botníků je omezený.

2.1. Pozorování září 2010

Prostředí mateřské školy lze považovat v mnoha ohledech za velmi specifické a odlišné například od běžné výuky na základních školách, nejen svým dynamičtějšíм denním režimem, věkovým složením dětí v jednotlivých třídách, ale také z hlediska role pedagoga. Avšak stejně jako třídy na základní škole, je i třída či oddělení v mateřské škole jednoznačně ohraničeným prostorem, jak ve fyzickém smyslu, tak i sociálním. Jedná se o stabilní skupinu dětí a pedagogů, která se pravidelně schází v určitéм fyzickém prostoru a všichni zde vstupují do interakcí.

Důvodů pro zvolení metody zúčastněného pozorování bylo několik. S ohledem na věk dětí není možné využít metody založené na psaném projevu. Jelikož jsem se zaměřila na přirozené chování dětí a učitele v pro ně přirozených situacích, zvolila jsem pozorování, díky němuž bylo možné život v mateřské škole nijak výrazně nenarušovat. Jako problém se mohlo zdát moje postavení ve třídě. Protože jsem pro většinu dětí známá osoba, především vzhledem k předchozím praxím a záskokům, které jsem v mateřské škole absolvovala na pozici paní učitelky či jako její asistentka, a také díky příbuzenské spřízněnosti s učitelkou B. Divišovou, rozhodla jsem se prezentovat před dětmi jako „pomocnice“ paní učitelky. Tato pozice, však s sebou nesla různá očekávání jak ze strany dětí, tak i samotné paní učitelky, a z toho důvodu jsem namísto nezúčastněného pozorování zvolila metodu pozorování zúčastněného se všemi možnými úskalími.

Jelikož jsem při přípravě na tuto první část pozorování vycházela z odlišného (původního) teoretického rámce, byl tomu přizpůsoben i způsob zápisu poznámek z pozorování, jejich zaměření i forma. Poznámky měly podobu podrobného popisu situací, které jsem považovala za zajímavé. Ovšem v průběhu pozorování jsem narazila na komplikace spojené se snahou zapsat situaci bezprostředně po jejím udání. Děti věnovaly zvýšenou pozornost mému zapisování, byly zvědavé, kladly otázky, které narušovaly přirozený běh událostí. Některé situace nebyly pouze jednorázové či chvilkové, ale například gradovaly během celého dne, při různých činnostech a v různých prostorách mateřské školy i mimo ní, a proto nebylo vždy možné vše bezprostředně zaznamenávat. Zvolila jsem tedy formu rychlých, zběžných poznámek během samotného pozorování a jejich následné doplňování bezprostředně po skončení návštěvy v mateřské škole, a proto mají doplněné poznámky formu popisu událostí a situací a osobních myšlenek k nim. Z těchto důvodů hrála při zaznamenávání i následné analýze důležitou roli i má paměť, která jakožto medium pro uchovávání dat má své nevýhody. Mnoho z ní po čase odplyne, popřípadě se pozmění, ale na

rozdíl od terénních poznámek uchovává nejen fakta, ale také dojmy, čímž umožňuje vybavit si plasticitu situací (Jarkovská 2009, s. 729).

Třidu, kterou jsem měla možnost pozorovat, v tu dobu navštěvovalo 27 dětí, z toho 11 chlapců a 16 dívek. Ve skupině nejmladších, tedy Hvězdiček, bylo 8 dětí z toho 5 chlapců a 3 dívky. Andílků bylo 9 s pěti chlapci a čtyřmi dívkami a do skupiny Sluníček, často označovaných i jako předškoláci, patřilo 10 dětí s jedním chlapcem a devíti děvčaty.

Vzhledem k původnímu tématu pozorování (agresivitě) jsem zvolila první měsíc školního roku v mateřské škole záměrně, protože jsem očekávala zvýšený výskyt agresivních projevů v těchto dnech, ze strany nově příchozích žáků, kteří tak mohou reagovat na novou situaci. Dále jsem předpokládala agresivní projevy i ze strany dětí, které již mateřskou školu navštěvovaly a využijí situace, kdy se učitelky více věnují novým dětem. Nakonec jsem celý tento koncept opustila. Jednak díky samotnému prostředí, které je proměnlivé a prostorově poměrně rozlehlé a tudíž jsem nebyla schopna zaznamenat všechny projevy, ale hlavně pozorovat to, co agresivitě předcházelo, což jsem považovala za důležité. Většinou jsem se dostala k situaci, až když nějaký druh agresivního chování už probíhal nebo proběhl. Dále bylo obtížné vůbec nalézt projevy agresivity a oddělit je od běžného „pošťuchování“, „škádlení“, ale také od náhodných incidentů jako například srážky dětí, které jsou v mateřské škole také velmi časté.

Období měsíce září, kdy do mateřských škol nastupují nové děti a probíhá adaptace na nové prostředí i osoby, je náročné i pro děti, které již mateřskou školu navštěvovaly v předchozích letech. Děti se učí nový režim, seznamují se s pravidly mateřské školy, poznávají se navzájem nejen děti, ale i učitelé s dětmi a opačně. Proto můj první vstup do mateřské školky zanikl v událostech prvních dnů školního roku a jejich dynamice a tudíž má přítomnost nijak výrazně neupoutávala pozornost ze strany dětí ani jejich rodičů. Děti i rodiče mě chápali jako výpomoc v těchto náročných dnech. Po většinu prvního týdne pracovaly dokonce obě učitelky celý den společně, což svědčí o náročnosti tohoto období.

Po opuštění tématu agresivity v mateřských školách jsem čelila problému s vymezením nového zaměření pozorování. Při pročitání zápisků z pozorování jsem zjistila, že se v nich častěji a obsáhleji, věnuji chování a jednání učitelky než dětí samotných. Proto se do popředí mých zájmů dostala sama učitelka. Role učitele v mateřské škole je výrazně odlišná od role učitele na základní škole. Ačkoli se vzdělávání v mateřských i základních

školách řídí Školními vzdělávacími plány, je zde možné najít rozdíly. V mateřské škole jsou učitelé v bližší kontaktu s dětmi.

Učitelka v mateřské škole v Rudníku Blanka Divišová, kterou jsem při její práci pozorovala, prováděla většinu činností společně s dětmi. Již při ranní volné hře byla dětem nablízku a zejména těm, které byly v mateřské škole nové, hrála s nimi různé hry, seděla na koberci či u stolečků. Při komunitním kruhu, sice na rozdíl od dětí seděla na židli, ale děti seděly v její bezprostřední blízkosti, některé se jí dotýkaly, či plačící děti měla přímo na klíně. Zúčastňovala se cvičení tím, že předváděla, ale také při volném tanci „křepčila“ společně s dětmi. Při hlavním zaměstnání seděla vždy na koberci v kruhu společně s dětmi. Za důležité jsem považovala i to, že učitelky jedí společně s dětmi. Na rozdíl právě od školy základní, kde učitelé běžně nevykonávají činnosti současně s žáky, spíše zadávají úkoly, mají výklad nebo kontrolují splnění zadaných úkolů¹⁹.

Dále prostorové uspořádání tříd je rozdílné, jelikož školní třídy na základních školách jsou zpravidla tvořeny lavicemi, které jsou otočeny směrem k tabuli, před kterou sedí či stojí učitel. Zatímco v pozorované mateřské škole děti s učitelkou tráví nejvíce času v kobercově-interiérové části, kde není stálý zasedací pořádek. Děti s učitelkou při aktivitách, nebo alespoň vždy na začátku hlavního zaměstnání, usedají na zem do tvaru kruhu, kdy učitelka je součástí kruhu, je „jednou z nich“. Při činnostech u stolů, které jsou využívány jako pracovní prostor, především na výtvarné činnosti a zároveň jsou jídelním prostorem, platí neměnný zasedací pořádek, který učitelky vytvoří vždy ještě před začátkem školního roku. Ačkoli učitelky mají svůj vlastní stůl, při pracovních činnostech učitelka Blanka²⁰ pracuje s dětmi, asistuje jim, sedá si vedle nich na židli a svůj stůl nevyužívá v průběhu celého dne.

Dalším rozdílem je frekvence dotyků a jejich význam. V mateřské škole v Rudníku se děti vítají i loučí s učitelkou podáním ruky. Jelikož mnoho nově docházejících dětí v průběhu dne v mateřské škole plakalo, učitelka brala děti často na klín, kde se je snažila ukonejšit, hladila je, také jim pomáhala s osobní hygienou (přidržení kapesníku při smrkání, asistence na toaletě) a děvčatům po odpoledním spánku upravuje účesy (takzvaně „dělá culíčky“). Také převlékání na vycházku, či z vycházky probíhá s asistencí obou učitelek a školnice, kdy opět dochází ke vzájemným dotekům. V průběhu vycházek brala učitelka děti za ruku, především

¹⁹ Při tomto porovnávání vycházím z osobní zkušenosti s výukou na základní škole a také několika inspekci, které jsem mohla provést ve všech ročnících na základní škole v Rudníku v roce 2007, kdy jsem byla na praxi ve školní družině na základní škole v Rudníku.

²⁰ Pro upřesnění budu používat označení pro paní učitelku Blanku Divišovou učitelka Blanka, což vychází z pozorování, kde je používáno toto označení, jak dětmi, tak ostatními zaměstnanci mateřské a základní školy v Rudníku.

ty, které byly v mateřské škole nové. Učitelka používá například uchopení za ruku či za paži jako trest, či jako prostředek k pokárání dítěte (tomuto tématu se budu věnovat později). Ovšem na druhou stranu pohlazení plní funkci pochvaly. Učitelka Blanka Divišová je s dětmi v úzkém osobním kontaktu, který je uskutečňován prostřednictvím vzájemné komunikace, a to ať na verbální či neverbální úrovni, a také prostřednictvím dotyků, které jsou v mateřské škole zcela běžné. Její pedagogický přístup bych označila jako „mateřský“, který je dle Jarkovské uplatňován především u předškolních dětí v mateřských školách, ale částečně přetrvává i na prvním stupni základní školy, který je následně nahrazen instrumentální (patriarchálním) pedagogickým přístupem zaměřeným na výkon a disciplínu (Jarkovská 2009, s. 730).

Avšak i v tomto případě „mateřského“ přístupu, je možné setkat se s výchovnými a kázeňskými problémy, které se staly objektem mého pozorování. Jak jsem již uvedla v úvodu této kapitoly, zaměřila jsem se především na osobu učitelky, a proto se cílem mého pozorování nestaly důvody a příčiny kázeňských problémů. Cílem pozorování v září roku 2011 se stalo vymezení toho, co učitelka v mateřské škole v Rudníku považuje za „zlobení“ a jejich reakcí na tyto jevy. Na základě těchto cílů jsem vytvořila výzkumné otázky, kterým se postupně budu věnovat.

- Co je to „zlobení“?
- Lze „zlobení“ dělit na druhy či kategorie?
- Jak učitelka v mateřské škole v Rudníku na „zlobení“ reaguje? Druhy jejích reakcí?
- Jaké tresty a odměny učitelka v mateřské škole v Rudníku používá?

Co je to „zlobení“?

Vysvětlí pojem „zlobení“ se může jevit jako jednoduché, ale ačkoliv se tento pojem v praxi hojně využívá, v odborné literatuře se vyskytuje jen vzácně. Což lze uvést na příkladech z mateřské školy v Rudníku:

učitelka Blanka: „*Dnes se mi to nelíbí, dnes zlobíš*“.

učitelka Blanka: „*Koukám, že jsou tady asi jen samé zlobivé děti*“.

učitelka Blanka: „*Co to slyším, kdo to zlobil na vycházce?*²¹“

²¹ Zdroj: terénní poznámky autorky z pozorování v mateřské škole Rudník, září 2010.

Nejprve bych představila termíny, které s pojmem „zlobení“ souvisí. Prvním takovým termínem je výchova. Dle pedagogického slovníku je výchovou chápán proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností (Průcha 1995, s. 257). Z pojmu výchovy vychází další pojem, kterým je výchovné působení, které je chápáno jako systém vzájemného působení komplexního systému, kde hrají roli nejen vztahy učitele a žáků, ale také velkého spektra mimovýchovných podmínek (jako jsou rodina či vrstevníci a další). Výchova a výchovné působení jsou uskutečňovány prostřednictvím výchovných prostředků, učitel vytyčuje požadavek, kontroluje jeho plnění a podle výsledku kontroly reguluje činnost žáků, tedy je buď chválí, vysvětluje a zdůvodňuje, napomíná či užije trest (Čáp 1993, s. 314). Ještě bych přidala pojem kázeň, který je považován za vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority (Průcha 1995, s. 97). Zlobení se zdá být pojmem velice neurčitým a nejjednodušším vymezením by mohlo být, že zlobení je kázeňský přestupek ať jednotlivce či skupiny. Ovšem z pozorování v mateřské škole vyplynulo, že „zlobení“ je spojeno především s porušování pravidel. Představitelem toho, kdo pravidla tvoří a kdo také kontroluje jejich dodržování a následně tedy rozhoduje o možné sankci je v mateřské škole učitelka. Nedodržení pravidel se mohou dopustit jednotlivci i skupiny.

Učitelka Blanka: „*Co je to v podstatě zlobení? Jsou to děti od tří do šesti let (Tazatelka: přitakání) takže já si myslím, že málokdo z nich zlobí ee záměrně, málokdo z nich zlobí aby tak že .. si to jakoby uvědomuje (T: přitakání), že něký takový to zlobení je v podstatě ee nepodřízení se dejme tomu, tomu režimu dne...*“

citace: rozhovor s B. Divišovou²²

Dodržování pravidel není vyžadováno od všech dětí stejně, hraje zde roli věk, pohlaví, frekvence docházky do mateřské školy. Tato situace byla v měsíci září jasně viditelná. Nové děti byly s pravidly mateřské školy teprve seznamovány a učitelka k nedodržování pravidel nově příchozími přistupovala shovívavěji, než u dětí, které do mateřské školy docházely již v předchozích letech.

S tím souvisí i nejednotný přístup k dodržování pravidel mateřské školy k jednotlivým skupinám, což umocňuje interní rozdělení dle věku na tři skupiny (Sluníčka, Andílci,

²² Úryvky rozhovorů viz příloha č. 3 a 4.

Hvězdičky). Skupina, do níž jsou zahrnovány nejstarší děti, je sankcionována „tvrději“²³, než ostatní dvě skupiny a to s odůvodněním, že by již měly jít příkladem, či upozornění na změnu režimu s nástupem do základní školy. Zatímco skupině nejmladších dětí přistupuje učitelka tolerantněji a, spíše než k sankcím, se uchyluje k vysvětlování či zdůvodňování.

Situace z 15. 9. 2010:

Po odpolední svačině jsou děti vyzvány, aby si po svačině šly, ti co mají již dojedeno, omýt ruce do umývárny. Tři chlapci ze skupiny Sluníček a dva z Hvězdiček vyběhnou ze dveří a běží až do umývárny. Učitelka Blanka za nimi dojde do umývárny, vrátí je zpět do třídy, chlapce ze skupiny sluníček slovně pokárá: „Už jste velká Sluníčka a takhle jdete příkladem novým Hvězdičkám?“. Všichni musí cestu do umývárny opakovat v pomalém tempu chůze.

Zdroj: poznámky z pozorování, září 2010

Také frekvence docházky do mateřské školy ovlivňuje intenzitu, se kterou učitelka vyžaduje dodržování pravidel. K dětem, které (například v loňském roce) docházely do mateřské školy nepravidelně, bylo přistupováno tolerantněji. S tím souvisí jev, který jsem pojmenovala „známost pravidel“. Učitelka u dětí, u kterých předpokládá, že pravidla mateřské školy znají a mají je „zažitá“, nedodržení pravidel sankcionuje „tvrději“, tedy spíše přistoupí k trestu než pouze k napomenutí. Do skupiny dětí, která by již pravidla měla dobře znát, patří děti, které do mateřské školy dochází alespoň rok a jejich docházka do mateřské školy je pravidelná. Z čehož vyplývá, že mezi tyto děti, od kterých je očekáváno dodržování pravidel a jejich znalost, patří především děti ze skupiny Sluníček a Andílků.

Pokud bych se zaměřila konkrétně na pravidla, jejichž dodržování učitelka Blanka v mateřské škole v Rudníku vyžaduje, je to v první řadě soubor pravidel, které se děti učí zejména v průběhu měsíce září a to pomocí her a rytimizace. Každé z těchto pravidel má vlastní symbol i přidělenou barvu a jsou celý rok pověšena na nástěnce na zdi v hlavní části herny a často, téměř denně opakována. Jsou to tato pravidla²⁴:

- modré pravidlo: Ruce- pravidlo zdůrazňující, že by děti neměly ničit hračky ani ubližovat druhým.
- žluté pravidlo: Ucho- pravidlo, které je každodenně využíváno. Když učitelka zvedne ruku, vyžaduje, aby se děti uklidnily a ztišily (přestaly mluvit a zaměřily svou pozornost na učitelku).

²³ Tento pojem používám jen pro vysvětlení přístupu učitelky, druhům reakcí učitelky na zlobení se budu věnovat později s vysvětlením pojmu tvrdší sankce.

²⁴ Rytimizace pravidel viz příloha č. 1.

- šedé pravidlo: Medvídek- pravidlo týkající se zásad hygieny, zaměřené především na umývání rukou.
- červené pravidlo: Srdce- pravidlo zahrnující problematiku vztahů v mateřské škole, kdy je vyžadován přátelský přístup k ostatním dětem v mateřské škole.
- oranžové pravidlo: Pusa- pravidlo regulující komunikaci, od dětí je vyžadováno, aby uměly poprosit a poděkovat.

Další pravidla mají souvislost s bezpečností a týkají se pobytu na chodbě, v umývárně, v šatně, u botníku, na vycházce a v jídelně. Průběh všech těchto situací jsem popsala již výše i s konkrétními požadavky, které jsou učitelkou na děti kladeny. V těchto případech, kdy učitelka zaměřuje zvýšenou pozornost především na bezpečnost, byla pravidla pobytu v těchto třídně-exteriérových prostorech denně opakována, a jejich nedodržování bylo postihováno s větší razancí, než v prostorách interiérově-kobercových.

Učitelka Blanka: *„Tak to potom považuju za zlobení, dneska se ti to moc nepovedlo, protože.. (T: přitakání) máme určitá pravidla, která se musí dodržovat a zlobím se a křičím, protože se o vás bojím, protože by vám mohlo hrozit nebezpečí (T: přitakání). Tak to třeba je jakoby zlobení.“*

Citace: rozhovor s B. Divišovou

Lze „zlobení“ dělit na druhy či kategorie?

V první řadě by se dalo „zlobení“ rozdělit na úmyslné a neúmyslné. Ačkoli jsem předeslala, že se ve své práci nezabývám důvody vzniku zlobení, toto rozdělení není možné pominout, protože má významný vliv na učitelku a na její následnou reakci. Jestliže učitelka označí porušení pravidel jako úmyslné, chtěné, je tento přečin trestán přísněji. V takových případech se učitelka snažila událost „vyšetřit“ a dítěti, které se takového činu dopustilo vysvětlit, proč je jeho chování špatné, za co je potrestaný. Naopak zlobení neúmyslné se vyskytovalo v mateřské škole častěji. Ten, kdo rozhoduje o tom, zda bylo „zlobení“ úmyslné, je učitelka.

Dále jsem na základě pozorování pod pojem zlobení zařadila několik typů nežádoucího chování, které se v mateřské škole denně vyskytuje. Tato typologie mi usnadňovala orientaci v interakcích mezi učitelkou a dětmi. Těmito typy jsou vyrušování, otravování, nerespektování či ignorace pokynů učitelky a ubližování ostatním, či ničení jejich věcí, výrobků apod.

- Vyrušování- vyrušování je spojeno především s hlavními činnostmi a vycházkami. Vyskytuje se v situacích, kdy učitelka či někdo jiný (například děti) mluví a vyrušující mu „skáče do řeči“, odpovídá předčasně, když není tázán, neposlouchá a snaží se komunikovat s dětmi okolo sebe.
- Otravování- pojem otravování je v mateřské škole používán jak učitelkou Blankou tak dětmi. Představuje situaci, kdy jedno dítě narušuje činnosti těch ostatních tím, že vyžaduje jejich pozornost. Projevuje se při volných hrách (kdy dítě narušuje hru ostatních), hlavním zaměstnáním (kdy se dítě snaží na sebe strhnout pozornost ostatních a tím nabourává výklad učitelky), na vycházce.
- Nerespektování či ignorace pokynů učitelky- tento typ se vyskytuje napříč denním režimem. Výrazně se, ale projevuje na vycházkách, když děti například nezastaví na předem domluveném „záchytném bodu“.

Učitelka Blanka: „*Takže nebo zlobím se třeba křičím, zvýším hlas, né že bych jakoby křičela, ale zvýším třeba hlas (T: přitakání) na vycházce, kdy neuposlechnou, utíkaj, nezastavěj tam, kde maj.*“

citace: rozhovor s B. Divišovou

- Ublížování ostatním či ničení jejich věcí, výrobků - původně jsem tento typ při pozorování nepřiradila ke kategorii „zlobení“, ale spíše mezi projevy agresivity, avšak na základě rozhovoru s učitelkou Blankou jsem se rozhodla pro změnu zařazení.

Učitelka Blanka: „... (pozn. ublížování ostatním dětem) *Ale vyplývá to jakoby z té hry, kdy prostě chce zrovna tu hračku co má (T: přitakání) někdo jiný a nedokáže prostě se ovládnout, nebo nedokáže si to vykomunikovat s těmi dětmi...*“

Citace: rozhovor s B. Divišovou

Z toho vyplývá, že zlobení lze rozlišit na úmyslné a neúmyslné, toto rozlišení má významný vliv na učitelku a na její rozhodnutí o trestu, který je v případě úmyslného „zlobení“ přísnější. Dále lze pozorovat několik typů nežádoucího chování, které lze zařadit pod pojem zlobení, protože je spojeno s nerespektováním pravidel mateřské školy.

Jak učitelka v mateřské škole v Rudníku na „zlobení“ reaguje? Druhy jejích reakcí?

Učitelka v mateřské škole nemá k dispozici školní poznámky či jiné formální způsoby sankcionování žáků. Avšak v mateřské škole v Rudníku jsem identifikovala proces zvládání kázně dětí, který se skládá z několika kroků. Tyto jednotlivé kroky či nástroje používá

učitelka jednotlivě, ale i systematicky, kdy jejich vývoj graduje v průběhu určitého období. Těmito kroky jsou: seznamování s pravidly, přesvědčování/ vysvětlování, upozornění, napomenutí, slovní pokárání, trestání (bližšímu popisu a uvedení příkladů k jednotlivým nástrojům se budu věnovat v následující výzkumné otázce). Což v podstatě odpovídá koncepci výchovného požadavku od Čápa (1993), kdy učitel vznes požadavek na dítě, kontroluje jeho splnění a následně volí buď trest či pochvalu. V tomto procesu učitelka Blanka v mateřské škole vznes požadavek prostřednictvím seznámení se s pravidly, která vymezují žádoucí a nežádoucí chování. Poté kontroluje plnění těchto pravidel, které může prostřednictvím přesvědčování/ vysvětlování a upozorňování korigovat. A pokud je pravidlo i po tomto korigování porušeno, přichází na řadu napomenutí, slovní pokárání nebo trestání. Jak jsem naznačila v první výzkumné otázce, v určitých situacích učitelka nerespektuje přesně tento postup a přeskakuje k tvrdším postihům, což znamená, že například vynechá upozorňování a při nedodržení pravidel přikročí ke slovnímu pokárání (jelikož je například rozhořčená, protože od dítěte očekávala, že toto pravidlo již dlouho a dobře zná). Nebo naopak volí dlouhodobě pouze jeden nástroj (například při učení nového pravidla učitelka používá především vysvětlování a přesvědčování k jeho upevnění). Systematický postup lze vidět při práci s jednotlivcem. Pokud učitelka řeší nějaký kázeňský problém s jednotlivcem, využívá tento postupný proces, což lze uvést i na příkladu:

Učitelka Blanka: „... já dětem vždycky říkám: Řeknu třikrát a pak už se zlobím, takže když napomenu jednu, jednu věc dělá a dělá ji a já ho napomenu jednou, podruhé, potřetí, tak ano, potom už musím zvýšit hlas (T: ehm) a pak už se zlobím.“

citace: rozhovor s B. Divišovou

Je patrné, že si tento vývoj jednotlivých kroků k dosažení požadovaného stavu učitelka Blanka uvědomuje, volí nejprve jen upozorňovací nástroje a přechází ke slovnímu pokárání nebo až trestu.

Ještě bych zde věnovala pozornost přesvědčování/ vysvětlování a upozorňování, což jsou, po napomenutí, nejběžněji používané prostředky k udržení kázně²⁵. Při přesvědčování či vysvětlování se jedná o hodnocení skutečnosti, o formování nejen kognitivních, ale také emočních, motivačních aspektů, o formování postoje (Čáp 1993, s. 318). Učitelka při přesvědčování působila na intelekt i dosavadní zkušenosti dětí. Při přesvědčování a vysvětlování je často užíváno příkladů nebo porovnávání například s jinými dětmi a tím se snaží jednotlivce dovést k žádoucímu chování. Učitelka také používala názorné ukázky nebo

²⁵ Poznatek vzešlý z pozorování v září roku 2010.

opakování požadovaného chování, které prováděla buď sama, nebo ostatní děti (zpravidla starší šly příkladem mladším dětem). Upozorňování přichází až po seznámení s pravidly a většinou i po přesvědčování a jeho úkolem je v průběhu, či ještě před začátkem nežádoucího chování a jednání naznačit, že učitelka vidí, co se dítě chystá udělat a mělo by tento záměr změnit. K upozornění učitelka Blanka využívala například pouze zvolání jména konkrétního dítěte nebo jednoduchá slovní spojení jako:

„Nedělej to!“ „ Já to vidím!“ „ Nechte toho!“ „ Vy, tam vzadu!“

Zdroj: poznámky z pozorování, září 2010

Při upozorňování učitelka předpokládá znalost pravidel, a tudíž tento nástroj používá především u starších dětí nebo pravidel, která už mají děti naučená.

Jaké tresty a odměny učitelka Blanka v mateřské škole v Rudníku používá?

Nejprve bych se zabývala pochvalami. Ačkoli se ve své práci zabývám především negativními jevy, jako je například zlobení, v mateřské škole v Rudníku převažuje přátelská a pozitivní atmosféra a učitelka Blanka častěji děti chválí²⁶, než kárá, trestá nebo napomíná. Pochvala je kladné hodnocení, jehož prostřednictvím dochází k uspokojení potřeb a pocitům libosti jedince. Pochvaly v mateřské škole mají různé formy jako je například úsměv, pohlazení, slovní povzbuzení, vyzdvižení nějaké činnosti před ostatními dětmi a další. Pochvaly jsem rozdělila na verbální a neverbální (do této kategorie spadají nejen povzbudivé pohledy a úsměvy, ale také dotyky), materiální (což jsou sladkosti či dárky, takovýchto odměn není v mateřské škole mnoho) a nemateriální, posledním dělením je pochvala osobní/individuální (taková pochvala, která je určena pouze pro jedno dítě a je mu také sdělena), pochvala osobní, ale přednesená před ostatními dětmi (například, když je určité jednání či chování jednoho dítěte vyzdvižováno před ostatními) a skupinová (kdy učitelka chválí celé skupiny dětí).

Naproti tomu trest je spojen s určitým chováním či jednáním jednotlivce (nebo skupiny), vyjadřující negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání a přináší jedinci omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci (Čáp 1993, s. 315). Pod tresty jsem zahrнула napomenutí, slovní pokárání a trestání. Napomenutí na rozdíl od upozorňování má negativní podtón, kdy učitelka vyjadřuje svoji nelibost s chováním či

²⁶ Podle mého hrubého odhadu vzešlého z pozorování učitelka reaguje třikrát více pozitivně než negativně (tedy tři pochvaly na jedno napomenutí, pokárání či potrestání).

jednáním dětí. Napomenutí je tedy důraznější vyjádření učitelčiny nelibosti s jednáním či chováním dítěte nebo skupiny dětí. Při slovním kárání už učitelka přistupuje k negativnímu slovnímu zhodnocení chování či jednání dítěte a je často spojeno s výhružkou trestu, který by při opakování tohoto jednání či chování mohla zvolit. Trestem je v mateřské škole především vyloučení dítěte a to ať prostorově, například přesazení, nebo sociálně, například vyloučení ze hry. K trestům přistupuje učitelka velmi výjimečně a vždy mu předchází několikanásobné napomenutí i slovní pokárání, jejichž vývoj bylo možné sledovat například v rámci jednoho dne, ale i týdne.

2. 2 Pozorování září 2011

Díky prodloužení studia na vysoké škole a ochotnému přístupu ze strany vedení Základní a Mateřské školy v Rudníku mi bylo umožněno opět vstoupit do mateřské školy a provést pozorování. Znovu jsem volila právě měsíc září a to z důvodu možného porovnání stejně dynamického období, kterým je září v mateřské škole. Opět jsem navázala spolupráci s učitelkou Blankou Divišovou a oddělením Sluníček.

Do oddělení Sluníček přišlo 11 nových dětí a 16 dětí pokračovalo v docházce do mateřské školy z loňského roku. V docházce nepokračovaly dvě děti ze skupiny Andílků, které měly v září 2011 postoupit do skupiny Sluníček. Jeden chlapec odešel do základní školy a jedna dívka se odstěhovala. Ve skupině Sluníček měla jedna dívka odklad školní docházky, a tudíž pokračovala v docházce do mateřské školy a jedna nová dívka do skupiny Sluníček přišla. Sluníček bylo celkem devět, z toho čtyři chlapci a pět děvčat. Do Andílků přišel jeden nový chlapec, jinak zůstala skupina stejná. Celkem bylo do skupiny Andílků řazeno devět dětí, z toho šest chlapců a tři dívky. Hvězdičky byly všechny nové, celkem devět dětí s pěti chlapci a čtyřmi děvčaty.

Opět jsem zvolila metodu zúčastněného pozorování, která se mi v loňském roce osvědčila. Avšak nyní jsem vstupovala do mateřské školy s jasně danými výzkumnými otázkami, které vycházely z teoretického rámce, kterým byla etiketizace. Etiketizaci jsem zvolila na základě analýzy dat z předchozího pozorování a na základě četby, nejen odborné literatury, ale i například periodik zaměřujících se na předškolní výchovu. Cílem výzkumu v září v roce 2011 bylo tedy popsat a prozkoumat, zda se etiketizace vyskytuje v mateřské škole v Rudníku, jakých forem tento jev nabývá a jaký je jeho vliv na děti i učitelku v mateřské škole v Rudníku. Výzkumné otázky:

- Vyskytuje se etiketizace v mateřské škole v Rudníku? Jaké jsou její projevy?
- Jaké druhy nálepek se v mateřské škole v Rudníku vyskytují?
- Jaký má etiketizace vliv na děti a učitelku v mateřské škole v Rudníku?

Vyskytuje se etiketizace v mateřské škole v Rudníku? Jaké jsou její projevy?

Při svém pozorování jsem se opět zaměřila především na osobu učitelky, která v mateřské škole představuje autoritu, která tvoří pravidla a dohlíží na jejich dodržování. Pokud se tedy etiketizace projevuje v mateřské škole, tak učitelka, v jejíchž rukou je moc,

bude tím, kdo nálepky tvoří²⁷. Jelikož etiketizace, stejně jako zlobení, jsou spojovány s překračováním pravidel a norem dané skupiny, bylo nutné tyto dva jevy od sebe odlišit. Zlobení je v mateřské škole běžným každodenním jevem, kterého se dopouštějí všechny děti (v měsíci září každé dítě alespoň jednou porušilo nějaké pravidlo mateřské školy nebo se dopustilo nežádoucího chování a to tak, že ho učitelka napomenula²⁸). Nálepkování jsem naopak spojila s tím, že určité chování či jednání dítěte (nebo jejich soubor) zastínilo ostatní stránky jeho osobnosti natolik, že bylo bráno, jako jedna z jeho dominantních vlastností osobnosti. Nálepka je tedy jakousi nucenou abstrakcí, při níž učitel vybírá více či méně uvědomovaně nejvýstižnější a pro něj nejpodstatnější charakteristiku žáka, a odhlíží přitom od ostatních, pro něj nepodstatných rysů a informací (Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu 1995, s. 57). Nálepka žáka či dítěte souvisí s odlišností od normy, nebo od představy o normě v podání hodnotícího učitele. Tyto nálepky pak učitelka používá v komunikaci s druhou učitelkou nebo školnicí, ale také v komunikaci s dětmi (ovšem ne vždy). V průběhu pozorování jsem zaznamenala například tyto nálepky: zlobivec, spící panna, podivín, inteligent, drbna, ale také hodná holčička, zkoumálek, chytrolín, treperenda, vědátor, šikula. Nejčastější jsou však nálepky zlobivý a hodný, se kterými je možné setkat se téměř denně. Dále jsem věnovala pozornost utváření a podpoře této nálepky v řeči učitelky Blanky. Slova a slovní spojení jako zase, dnes, tento týden, pořád, pořád ty, už zase, neustále, dokola podporují nálepku dítěte. Nálepky jsou také podporovány opakováním toho, co se událo například na vycházce. Při tomto opakování učitelka zdůrazňuje, že dítě se dopustilo (nebo opět zopakovalo) chování či jednání spojené s nálepkou a to přede všemi ostatními dětmi nebo v rozhovoru s druhou učitelkou (takovýto hovor bývá veden tak, aby byl slyšitelný pro ostatní děti, například během oběda či svačiny nebo při převlékání z vycházky).

Jaké druhy nálepek se v mateřské škole v Rudníku vyskytují?

Při pozorování jsem zaznamenala relativitu nálepek a jejich proměnlivost v závislosti na čase i okolnostech, které udělování a podporování nálepek provázejí.

Z hlediska času jsem rozčlenila nálepky na dlouhodobé a krátkodobé. Jelikož jsem v mateřské škole v Rudníku působila pouze jeden měsíc, za dlouhodobou nálepku považuji

²⁷ V prostředí základních škol, kde je situace odlišná, by tím, kdo tvoří nálepky, moli být také vrstevníci (spolužáci či žáci z okolních tříd). V mateřské škole děti ještě nejsou schopny tvořit trvalou skupinu ve vlastním slova smyslu, i když vytvářejí přechodná, hlavně hrová seskupení... a dispozice k navázání stabilnějších reciprokých vrstevnických vztahů ještě nedozrály (Hrabal 2003, s. 44). Z těchto důvodů se nebudu věnovat nálepkování se strany spolužáků v mateřské škole a zaměřím se pouze na učitelku jako hlavního představitele autority v mateřské škole.

²⁸ Zdroj: terénní poznámky autorky z pozorování v mateřské škole Rudník, září 2011.

takovou, jejíž trvání bylo možné pozorovat více než tři dny a krátkodobou kratší než tři dny, nejčastěji však den či dva. Jelikož prostředí mateřské školy je dynamické a proměnlivé, nálepky vznikají a zanikají. Vznik a dobu trvání nálepek ovlivňuje osobnost učitelky, chování a jednání daného dítěte, ale také jeho docházka do mateřské školy, aktuální téma probírané v mateřské škole vyplývající ze Školního vzdělávacího plánu, směna učitelky a mnoho dalších faktorů. Vznik nálepky může být spojen s konkrétní, jasně indentifikovatelnou událostí, ale také může být souborem okolností, které vedou učitelku k označování dítěte. S tím souvisí i zánik nálepky, která může být učitelkou zapomenuta, nebo přestane být aktuální či může souviset se změnou v chování a jednání dítěte nebo učitelky.

Nejčastější zaznamenanou krátkodobou nálepkou je „zlobivec“ nebo „zlobivka“. Trvání této nálepky bylo zpravidla jeden až dva dny. Tato etiketa se projevovala především v řeči učitelky a jejím přístupu k dětem. Učitelka vyjadřovala údiv nad chováním a jednáním označovaného a situace vyústila v tematizaci tohoto chování před ostatními dětmi nebo individuálním rozhovorem s konkrétním dítětem.

Učitelka Blanka: „*Co se to s tebou dnes děje, od rána jsi jako vyměněný, nedáváš pozor, vztekáš se. Dnes to vydržíme a zítra si to nech doma pod polštářem*“

Zdroj: poznámky z pozorování, září 2011

Za významné považuji především označení jednotlivce před ostatními dětmi, což je patrné především u dlouhodobých nálepek, které si díky tomuto opakování mohou pamatovat i ostatní děti. Jelikož jsou většinou všechny děti přítomny, když učitelka jiné napomíná, slovně kárá nebo trestá, mohou být učitelkou ovlivněny (viz následující výzkumná otázka). Krátkodobé nálepky se vyskytují v mateřské škole často a vznikají především v souvislosti s opakovaným zlobením a překračováním pravidel spíš, než s výrazně odlišujícími se osobnostními znaky. Krátkodobá etiketa zlobivce či zlobivky se může proměnit v dlouhodobou a to především tím, že jedinec pokračuje ve zlobení a učitelka toto označení dál zmiňuje v řeči a to nejen s jednotlivcem, ale i ostatními dětmi a zaměstnanci mateřské školy.

Učitelka Blanka: „*Tak co myslíte, děti, jak se to dnes povedlo Járovi? Jaký měl den? Zase se mu to dnes nepovedlo, už to trvá celý týden.*“

Ilona, spolužačka: „*To by mě zajímalo, co my s tím Járou budeme dělat, Blanko?*“

Zdroj: poznámky z pozorování, září 2011

Dlouhodobé nálepky provázejí děti po delší časový úsek jeho docházky do mateřské školy a opět jsou výrazně podporovány v řeči učitelky a to například:

„no jo, vždyť ty jsi takový ...(doplnit nálepkou)“

„to my už tě známe, ty jsi takový ...“

„ty jsi takový náš ...“

„už zase ty, pořád dokola, a už to nedělej, tenhle týden, tenhle měsíc“

Zdroj: Poznámky z pozorování, září 2011

Tím, že nálepka jedince byla stále opakována, docházelo i k očekávání spojených s nálepkou. Pokud bych se opět vrátila k dlouhodobé nálepce zlobivce, učitelka už předem očekává od dítěte určité chování a jednání, což může mít až anticipační podobu.

Učitelka Blanka: „*A prostě jsou děti, nechci to teda teď kon jakoby jmenovat, ale jsou prostě, máme ty děti v tom kolektivu, které si, se bojím spustit třeba z dohledu, protože vím, že prostě budou ubližovat těm dětem při té volné hře...*“

citace: rozhovor s B. Divišovou

Tyto děti jsou například předem upozorňovány, že učitelka bude věnovat zvýšenou pozornost jejich chování, nebo jsou již předem napomínány. Zánik dlouhodobější etikety je postupnější proces než u nálepky krátkodobé.

Dalším dělením nálepek je na pozitivní a negativní. Toto dělení je však velmi subjektivní a záleží na pohledu učitelky. Z hlediska učitelky jsem zaznamenala nálepky vyloženě pozitivní, vyloženě negativní, ale zaznamenala jsem i nálepky neutrální či závislé na situaci či okolnostech. Tedy, kdy se v určité situaci zdá učitelce nálepka jako pozitivní a v určité jako negativní. Pozitivní nálepkou mám na mysli to, když učitelka vnímá nálepkou jako výhodu dítěte, jako jeho klad, což souvisí s osobností učitelky a například i s její osobní minulostí. Zatímco negativní nálepka v sobě nese negativní náboj, je učitelce nepříjemná.

Jaký má etiketizace vliv na děti a učitelku v mateřské škole v Rudníku?

Jelikož je prostředí mateřské školy různorodé a na děti i na učitelku působí mnoho vlivů současně, nepodařilo se mi na základě pozorování a provedených rozhovorů jednoznačně prokázat vliv etiket na dítě či učitelku. Jak jsem již naznačila výše, jelikož etikety tvoří učitelka a jako významná autorita je tematizuje i před ostatními dětmi, mohou být ostatními zaznamenávány a přijímány jako fakt.

Avšak nebylo možné potvrdit, zda například odmítání jednoho dítěte při volných hrách ostatními dětmi je způsobeno právě negativní etiketou učitelky nebo tím, že si s jednotlivcem děti odmítají hrát, protože jim hra s ním nevyhovuje. Dále také mohou děti zaznamenat, že učitelka věnuje, například zlobivci, větší pozornost a tím by byla jejich hra více pod dohledem. Také se mi nepodařilo zjistit, zda například negativní nálepky ovlivňují vztah dítěte k mateřské škole či učitelce.

Z těchto důvodů bych pro prokázání vlivu nálepek na etiketizovaného, na původce etikety i na přihlížející v mateřské škole doporučila další výzkumy, které by zvolily jinou metodu než pozorování či přidaly další metody, aby například bylo realizováno více rozhovorů, které by byly provedeny i s rodiči dětí i dětmi samotnými. Také bych z hlediska, především dlouhodobých etiket, volila déle trvající výzkum, který by mohl sledovat děti i po jejich přestupu na základní školu a jejich působení v ní. Toto bych navrhovala zejména ke zmapování vzniku možné kariéry, která je s nálepkou spojená.

2. 3 Rozhovory, schématická typizace

Posledním konceptem, který jsem přidala až v průběhu psaní této bakalářské práce je schématická typizace. Ačkoliv jsem se na tento koncept při pozorování nezaměřovala, při následném seznámení se s touto koncepcí, uvědomila jsem si její aktuálnost pro tuto práci. Ovšem pro získání dalšího pohledu na tento jev jsem provedla ještě dva polostrukturované rozhovory. Rozhovory se uskutečnily v měsíci dubnu v roce 2012. První rozhovor jsem provedla s Mgr. Simonou Schwaningerovou Ph.D., která má zkušenost s prací v mateřské škole a nyní zastává na základní škole v Rudníku pozici výchovné poradkyně a je velmi zkušenou pedagožkou, tudíž jsem její názory brala jako „profesionální pohled“ na problematiku. Druhý rozhovor, který jsem rozdělila do dvou částí, jsem provedla s Blankou Divišovou, učitelkou v mateřské škole v Rudníku, kterou jsem měla možnost pozorovat při její práci.

Cílem dvou, výše zmíněných rozhovorů a analýzy dat z pozorování, bylo prozkoumání jevu schématické typizace v mateřské škole v Rudníku, jaké jsou jeho podoby a jaký vliv má na děti i učitelku. Pro zpřehlednění závěrů jsem si znovu vytvořila výzkumné otázky, kterým se budu věnovat jednotlivě.

- Vyskytuje se fenomén schématické typizace v mateřské škole v Rudníku?
- Do jakých skupin si učitelka děti v mateřské škole v Rudníku dělí?
- Jaký vliv má tato schématická typizace na děti a učitelku v mateřské škole v Rudníku?

Vyskytuje se fenomén schématické typizace v mateřské škole v Rudníku?

Než představím odpověď na tuto otázku, porovnála bych dva jevy, etiketizaci a schématickou typizaci. Etiketizace i schématická typizace jsou jevy vyskytující se ve školském prostředí a úzce související s osobou učitele. Avšak zatímco etiketizace se týká učitele a konkrétního jednotlivce, schématická typizace je spojena s učitelovým vnímáním třídy jako celku. Etiketizace je založená na vnímání jednotlivce, jeho chování a jednání, učitelem, který na základě několika dalších faktorů, může tohoto žáka označit nálepkou. Nálepka může provázet jednotlivce dlouhodobě. Zatímco schématická typizace vychází ze složení jednotlivých tříd žáky či dětmi a vnímáním tohoto složení učitelem. Při schématické

typizaci učitel nevěnuje zvýšenou pozornost chování a jednání jednotlivců, ale spíše je dosazuje do předem definovaných skupin. Jedná se tedy o rozčlenění celé třídy na skupiny-typy, ke kterým učitel zaujímá rozdílné pocity, ale i přístupy. Obě tato zjednodušení mohou být učitelem uvědomované, ale neuvědomělé.

Jak jsem již několikrát zmínila i uvedla na příkladech, je rozdíl mezi mateřskou školou a základní školou velký. Schématické typizování na základní škole souvisí především se školním hodnocením v podobě známek, které umožňují učiteli žáky ve třídě porovnávat, řadit ale také typizovat. Což vyplývá z popisu S. Schwaningerové:

S. Schwaningerová: „*když učitel prostě ee třeba řekne, že má ve třídě pět dobrých žáků deset středů aa ee pět žáků kteří mají specifické poruchy učení tak je asi rozdělí do náěkých třech skupin. Ee podle toho by k nim pak měl postupovat. Těm dobrým žákům dávat práci navíc aa nenechat je při hodině (T:přítakání) jen tak lelkovat, když už mají hotovo. ee tamty, ten střed, tak náek jako vést aa opakovat, protože to jsou většinou žáci, kteří mají třeba trojky a nebo čtyřky. A pak to jsou ty poruchy učení, kde by měla být specifická práce (T:přítakání) pro ty žáky, nenáročná, ee přispůsobivá jejich tempu a ee dát jim větší čas na vyřešení úloh aa to už záleží na na každém učiteli“.*

citace: rozhovor s S. Schwaningerovou

Z toho je patrné, že žáci v jednotlivých třídách se dělí do skupin především na základě známek, které mají nejčastěji, z čehož vznikají kategorie jako jedničkáři, trojkaři apod. K těmto jednotlivým skupinám, by pak měl učitel přistupovat z hlediska jejich schopností, tedy dávat práci navíc první skupině, opakovat se skupinou prostřední a přizpůsobit se tempu poslední skupiny. Čtvrtou skupinou, by se mohli stát žáci nemající o výuku zájem, nejde tedy o žáky nevýrazné, nediferencované, ale žáky bez motivace k učení.

Ovšem v mateřské škole nemá učitelka k dispozici školní známkování a z těchto důvodů jde o specifický typ schématické typizace. Z pozorování ale vyplynulo, že do jednotlivých typů v mateřské škole v Rudníku rozděluje učitelka Blanka děti na základě kvality spolupráce s nimi. Což v podstatě odráží míru učitelčiny spokojenosti se spoluprací se skupinami dětí. Dále učitelka při rozdělování do skupin zohledňuje úroveň inteligence, kterou učitelka dětem subjektivně přiřazuje, úroveň komunikace a celkový dojem, který učitelka z dítěte má. Výrazným hlediskem při schématickém typizování je i věk a interní rozdělení dětí do skupin v mateřské škole v Rudníku, které usnadňuje učitelce Blance práci se třídou, jako celkem. Toto dělení není striktní, je pouze pomůckou především při organizaci chodu mateřské školy. Při hlavním zaměstnání nebo zadávání úkolů, většinou toto dělení dle věku nehrálo roli, učitelka například na práci na těžším úkolu přidala ke skupině Sluníček i vybrané

jedince ze skupiny Andílků apod. Při hlavním zaměstnání také děti nemají pevný zasedací pořádek a sedí libovolně v kroužku na zemi, a tudíž se tato věková typologie stírá. Věkové rozdělení tedy neodpovídá schématické typologii oddělení Sluníček učitelky Blanky.

Do jakých skupin si učitelka děti v mateřské škole v Rudníku dělí?

Ačkoliv jsem se na tento fenomén při pozorování přímo nezaměřovala, mohla jsem si své poznatky z pozorování ověřit prostřednictvím rozhovorů, kdy především druhá část rozhovoru s B. Divišovou se věnovala výhradně schématické typizaci v jejím oddělení Sluníček (věnovaly jsme se pouze typizaci dětí docházejících do mateřské školy ve školním roce 2011/ 2012). Na začátek druhé části rozhovoru, jsem učitelku B. Divišovou požádala, aby z připravených kartiček se jmény dětí vytvořila typy- šuplíky, které si ona vytváří a se kterými v mateřské škole pracuje. Učitelka spontánně rozdělila děti do čtyř kategorií:

1. typ dětí: Ilona (S), Karel (S), Dominik (S), Nela (S), Tomáš (S), Jaroslava (S)
2. typ dětí: Tobíáš (A), Kryštof (H), Norbert (A), Jindřiška (A), Bořek (S), Zita (H), Oldřich (H), Herbert (H)
3. typ dětí: Milan (A), Irena (S), Jarmila (S), Vanda (A), Bronislava (A)
4. typ dětí: Zdena (H), Tamara (H), Bohumíra (H), Hugo (H), Kamil (A), Jaroslav (A), Jura (A), Hynek (H)

Pro přehlednost uvádím do závorky za jméno dítěte také zařazení do věkové skupiny, tedy nejmladší Hvězdičky- H, prostřední Andílci- A, nejstarší Sluníčka- S.

Na základě analýzy dat jsem také identifikovala čtyři skupiny dětí. Ačkoliv jsem se nevěnovala přesnému zařazení konkrétních jednotlivců do těchto skupin, spíše jsem si vždy určila jedno dítě, které je typickým představitelem tohoto typu dětí. Skupiny jsem rozlišovala především na základě frekvence interakcí²⁹ učitelky a dětí. Nejsnáze identifikovatelnou byla skupina dětí, kterou učitelka označila jako třetí skupinu, jelikož se na ně učitelka obracela nejméně. Dětem patřícím do této skupiny většinou věnovala učitelka Blanka nejméně pozornosti při volných hrách, hlavním zaměstnání i vycházkách. Na druhou stranu tyto děti neprojevovaly o činnosti v mateřské škole zájem. Naopak skupinou, se kterou učitelka interagovala nejvíce je skupina čtvrtá, poté jsou v pořadí interakcí první typ a druhý typ dětí.

²⁹ Zde mám na mysli četnost verbální komunikace mezi učitelkou a dětmi, což zahrnuje například pochvaly, otázky, zadání úkolů, slovní kárání, běžnou komunikaci, povely související s organizací dne apod.

Opět se zaměřím na osobu učitelky Blanky, která je tím, kdo schématickou typizaci v mateřské škole v Rudníku vytváří. Typizaci si učitelka Blanka uvědomuje, což dokazuje i její rozdělení třídy do skupin, ale i různý přístup, který se snaží k jednotlivým skupinám dětí zaujímat, především ke čtvrté a třetí skupině.

Učitelka Blanka: „*No tak samozřejmě, že k nim (jednotlivé typy dětí) musíš přistupovat trochu diferencovaně a trochu ke každé skupině jinak. Protože každá skupina si vyžaduje to své...*“

Citace: rozhovor s B. Divišovou

První skupinou jsou děti spolupracující, kde významným faktorem je i známost a dobré vztahy, které má učitelka s dětmi. Jsou to děti, které učitelka pověřuje různými složitějšími úkoly, na které má spolehnout. Ovšem naopak při nedodržení pokynu či neplnění očekávání učitelky, jsou tyto děti trestány přísněji a učitelka většinou vyjadřuje své zklamání s jejich chováním. Do této skupiny zařadila učitelka pouze nejstarší děti, tedy ty, které patří do skupiny Sluníček.

Učitelka Blanka: „... (o prvním typu dětí) *jsou už to prostě velké děti. (T: přitakání), беру je jakoby jako velké děti, jakoby partnery, už se na ně prostě obracím se složitějšími úkoly a je na ně, mám na ně jakoby důvěru a spolehnoutí.*“

Citace: rozhovor s B. Divišovou

Podle S. Schwaningerové, která rozdělila třídu na tři skupiny, je druhá skupina tzv. střed. Avšak B. Divišová rozdělila tento střed třídy na dvě skupiny- typy. Druhý typ, kam zařadila děti schopné, ovšem nedosahující kvalit pro zařazení do první skupiny. Tento typ přesně odpovídá druhému typu žáků dle Hofera (Hofer 1982, In Helus 2001, s. 185), tedy děti zdající se učiteli jako schopné, ale v určitém směru obtížné. Podle učitelky Blanky, však tyto děti jsou pro první skupinu často jen nedozrálé, které pokud se zlepší, bude je moci přiřadit k první skupině. Do této skupiny zařadila učitelka Blanka, až na jedno Sluníčko, především děti ze skupin Andílků a Hvězdiček.

Třetím typem jsou děti nevýrazné. Ačkoliv do toho typu učitelka Blanka zařadila i jednoho chlapce, mluví v souvislosti s tímto typem především o hodných holčičkách. Prostřednictvím zadávání zvláštních úkolů se učitelka snaží tento typ dětí více vtáhnout do kolektivu a také se snaží jim věnovat spíše individuálně (například individuální rozhovory na vycházce). Učitelka Blanka vidí odlišnost v chování a jednání tohoto typu dětí zejména v jejich povahových vlastnostech. Pohled na tento typ dětí učitelky Blanky se shoduje s pátým typem žáků podle Hofera (Hofer 1982, In Helus 2001, s. 185).

Učitelka Blanka: „... (děti patřící do třetího typu) jsou nevýrazné, není s nimi vlastně žádný problém, takže kolikrát si uvědomím, když si zpětně třeba rekapituluji (T: přitakání) ten den, že jestli jsem se na ně vůbec za celý den usmála, jestli jsem s nimi hovořila, jestli jsem je pohladila, protože v tom kolektivu těch dvaceti sedmi dětí, zanikají (T: přitakání). Jsou tak nevýrazní, že jakoby mám pocit, že mě nepotřebují, že mají takový svůj vlastní svět...“

Citace: rozhovor s B. Divišovou

Čtvrtým typem jsou děti problémové. Do tohoto typu zařadila učitelka Blanka ty děti, se kterými je spolupráce z různých důvodů obtížná. Podle Hofera (Hofer 1982, In Helus 2001, s. 185) je čtvrtý typ žáků vyloženě problémový, představující zlo třídy, bez kterých by bylo ve třídě lépe. Zatímco učitelka Blanka poukazuje na zhoršenou spolupráci s těmito dětmi, která může mít mnoho důvodů, jako jsou například kázeňské problémy, nepravidelná docházka do mateřské školy, ale i například problémy s intelektem dětí.

Učitelka Blanka: „Nejsou to děti, který bychom zatracovaly nebo se kterými bych nechtěla pracovat, ale uvědomuju si, že by jim bylo lépe v menším kolektivu, kdybych se jim mohla víc věnovat“

Citace: rozhovor s B. Divišovou

Učitelka Blanka se snaží tento typ dětí začlenit do kolektivu a věnovat se jim individuálně, například při volných hrách, kdy se zaměřuje na rozvoj jejich nedostatků. To potvrzuje i mé pozorování, jelikož četnost interakce mezi učitelkou a tímto typem dětí je vysoká a to především při volných hrách a vycházkách. V rozhovoru se učitelka Blanka věnuje detailnějšímu popisu jejího přístupu ke dvěma dětem, které zařadila do toho typu a to Jaroslavovi a Tamaře (viz příloha č. 4, rozhovor s B. Divišovou 2. část).

Jaký vliv má tato schématická typizace na děti a učitelku v mateřské škole v Rudníku?

Opět jako u výzkumné otázky týkající se vlivu etiketizace na děti i učitelku konstatuji, že se mi tento vliv nepodařil na základě pozorování a provedených rozhovorů potvrdit. Avšak bych se ráda věnovala srovnáním získaných dat s konceptem schématické typizace Heluse (2001).

Autor uvádí, na příkladu třech typů žáků, jaký vliv na ně schématické typizování zejména má. První typ spojuje s výhradně pozitivními důsledky pro děti či žáky, které učitel do tohoto typu zahrnuje. Učitel do interakcí s těmito žáky promítá převážnou část pozitivních projevů, jejich selhání interpretuje spíše jako momentální indispozici a dává jim mnoho příležitostí k nápravě. Zatímco učitelka Blanka, jelikož od tohoto prvního typu vyžadovala větší spolupráci, očekávala od nich větší zodpovědnost a při nedostacích dávala ve zvýšené

míře najevo své rozhořčení než u ostatních typů dětí. Což může na děti působit nejen pouze pozitivně, ale také například vytvářet tlak a stres.

Dalším typem žáků, kterému se Helus (2001) věnuje je čtvrtý typ, kterému přibližně odpovídá i čtvrtý typ dle učitelky Blanky. Tento typ je spojen především s negativními pocity učitele, s trestáním, s podceňováním a vyjadřováním nedůvěry v jeho úspěchy, což napomáhá opětovnému selhání žáka. Zatímco učitelka Blanka si díky tomu, že si uvědomuje problémy tohoto typu žáků, se snaží k nim přistupovat právě s ohledem na tento určitý nedostatek. Což lze také potvrdit na zvýšené frekvenci interakcí mezi učitelkou a tímto typem dětí.

Z čehož vyplývá, že ačkoli se mi nepodařilo vliv schématické typizace jednoznačně prokázat, je při dalších případných výzkumech zaměřených na toto téma, nutné nazírat na tuto problematiku širší optikou, než jakou představuje Z. Helus (2001 a 2007) ve svém díle.

Závěr

V této části práce bych nejprve upozornila na chyby, kterých jsem se při realizaci výzkumu a psaní této bakalářské práce dopustila. První komplikací byla změna teoretického rámce, který nebyl nahrazen novým. Tudíž nemělo pozorování provedené v roce 2010 jednoznačné ohnisko zaměření pozornosti. Opakování pozorování v roce 2011 již mělo jasně dané cíle i teoretický rámec. Pro přehlednější práci s daty bych příště při pozorování v prostředí mateřské školy volila spíše než zběžné zápisky z pozorování, předem připravené záznamové archy. Další problematickou částí, bylo přidání konceptu schématické typizace, se kterou jsme se seznámila, až po provedení pozorování. Z tohoto důvodu byly přidány dva doplňující rozhovory.

Dále bych chtěla odůvodnit výběr mateřské školy i učitelky, se kterou jsem navázala spolupráci. Ačkoliv je mateřská škola v Rudníku spíše malá, její rodinný charakter odpovídá, tomu, že se nachází na vesnici, je to pro mne velmi známé prostředí. Díky tomu, že z této vesnice sama pocházím a mám s vedením základní a mateřské školy velmi dobré vztahy, byla pro mne realizace pozorování i rozhovorů jednodušší. Jelikož jsem vstupovala do toho prostředí se záměrem zaměřit se na jev agresivity a reakce učitelky na něj, navázala jsem spolupráci s učitelkou B. Divišovou, která je mou matkou. Pedagogickou práci této učitelky znám velmi dobře, považuji ji za velmi kvalitního pedagoga, ale také jsem předpokládala, že se učitelka B. Divišová bude v mé přítomnosti chovat naprosto přirozeně, nebude mít přede mnou ostych, což jsem považovala za zásadní. Pozdější změna zaměření pozorování na jevy, které je možné označit jako negativní, a na osobu učitelky byla možná především díky vynikající spolupráci s B. Divišovou a její ochotu. Z tohoto důvodu považuji navázání spolupráce s učitelkou B. Divišovou za prospěšnou pro tuto bakalářskou práci.

Práce nejprve představuje teoretické koncepce, na které navazuje empirická část práce. V empirické části práce je nejdříve popsáno prostředí mateřské školy, především denní režim a s ním spojená pravidla mateřské školy v Rudníku, která z něho vyplývají. Cílem pozorování z roku 2010 byla problematika kázně v mateřské škole. V této části jsem se obsáhleji věnovala pojmu zlobení, který byl definován jako překračování pravidel a norem dané skupiny, kdy tvůrcem těchto norem a pravidel jsou v mateřské škole učitelky. Pod pojem zlobení byly ještě zařazeny soubory nežádoucího chování, kterými jsou vyrušování, otravování, nerespektování či ignorace pokynů učitelky a ubližování ostatním, či ničení jejich věcí, výrobků apod. Následně se výzkumné otázky věnovaly popisu způsobů, které učitelka

volí ke zvládání kázeňských problémů v mateřské škole. K tomu učitelka využívá systém kroků či nástrojů, kterými jsou seznamování s pravidly, přesvědčování/ vysvětlování, upozornění, napomenutí, slovní pokárání, trestání. Vliv na to, jaký nástroj učitelka zvolí, má několik faktorů, jako například věk, pohlaví, zařazení do věkové skupiny, ale také „známost pravidel“.

Ohniskem pozorování, které se uskutečnilo v září roku 2011, byla etiketizace v mateřské škole. Tvůrcem etiket je v mateřské škole učitelka. Jednotlivci jsou etiketizováni na základě jejich chování a jednání, které se odlišuje od učitelčiny představy o normě. Nejčastěji zaznamenanou nálepkou v mateřské škole bylo označení zlobivec či zlobivka. Tato nálepky byl většinou krátkodobá. V mateřské škole lze etikety rozdělit na krátkodobé a dlouhodobé, a také na pozitivní, negativní a neutrální, či je jejich emocionální náboj závislý na okolnostech. Vliv etiketizace na děti, učitelku a jejich vzájemné vztahy se, na základě pozorování a doplňujících rozhovorů, nepodařilo prokázat.

Poslední část bakalářské práce se věnuje schématické typizaci a polostrukturovaným rozhovorům. Schématickou typizací je rozřazení žáků učitelem do předem definovaných skupin či typů. Učitelka B. Divišová určila ve svém oddělení čtyři typy dětí a to na základě míry uspokojení ze spolupráce s těmito typy žáků. Prvním typem jsou děti výborně spolupracující, většinou děti z nejstarší věkové kategorie. Učitelka se na první typ dětí spoléhá, zadává jim komplikovanější úkoly, ale také je více zklamaná z jejich neúspěchů a nedodržování pravidel mateřské školy. Druhým typem jsou děti schopné, ovšem nedosahující kvalit prvního typu. Třetím typem jsou děti nevýrazné, nezapojující se do činností. Čtvrtým typem jsou děti v určitém směru problémové, avšak učitelka se snaží s touto jejich obtížností pracovat, pomáhat jim.

Cíle zadané v úvodu práce se podařilo splnit jen z poloviny. Práce popisuje problematiku kázně, etiketizace a schématické typizace v mateřské škole v Rudníku. Přesněji tedy podob a forem těchto fenoménů v mateřské škole v Rudníku. Avšak se nepodařilo prokázat vliv těchto jevů na děti, na učitelku a jejich vzájemné vztahy.

Seznam použité literatury:

Typy žáků: zpráva z terénního výzkumu. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, 210 s. Školní etnografie, sv. 1. ISBN 80-901-6770-5.

Velký sociologický slovník. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 80718416411.

Sociologické školy, směry, paradigmata. Vyd. 2., dopl. Editor Miloslav Petrusek, Alena Miltová, Alena Vodáková. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2000, 258 s. Sociologické pojmosloví, sv. 4. ISBN 80-858-5081-8.

BECKER, Howard S. *Outsiders: studies in sociology of deviance.* [New ed.]. New York ; London: Free, 1997. ISBN 06-848-3635-1.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 s. ISBN 80-706-6534-3.

GOFFMAN, Erving. *Stigma: poznámky k problému zvládnutí narušené identity.* Vyd. 1. Překlad Tomáš Prášek. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003, 167 s. Most (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 80-864-2921-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: Aktualizovaná témata pro studující učitelství.* Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie.* Vyd. 5. Překlad Irena Štěpaníková. Praha: Portál, 2009, 166 s. ISBN 978-807-3676-391.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata.* 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.

JARKOVSKÁ, Lucie. Školní třída pod genderovou lupou. *Sociologický časopis/ Czech Sociological Review.* Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2009, Vol. 45, No. 4, s. 727-752. ISSN 0038-0288.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 157 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MERTIN, Václav, Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Václav Mertin, Ilona Gillernová. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278.

MUNKOVÁ, Gabriela. *Sociální deviace: (přehled sociologických teorií).* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004, 134 s. ISBN 80-246-0279-2

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-717-8029-4.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

URBAN, Lukáš. *Sociologie trochu jinak*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 208 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-802-4724-935.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

Přílohy:

příloha č. 1: Pravidla mateřské školy v Rudníku- říkadla

Ruce- modré pravidlo

Moje ruce pomohou ti
a ty tvoje pohladí.
Žádnou hračku nezarmoutí
z kostek hrady postaví.

Ucho- žluté pravidlo

Navzájem si nasloucháme-
to se jinak nedá.
Nemluvíme, pozor dáme-
když se ruka zvedá.

Medvídek- šedé pravidlo

Budeme jak mývalové-
všechno pěkně umývat,
pak budeme děti zdravé,
budeme se usmívat.

Srdce- červené pravidlo

Já a ty jsme kamarádi
umíme si pomáhat-
máme se tu všichni rádi
ve školce je každý rád.

Pusa- oranžové pravidlo

Moje pusa i ta tvoje
umí hezká slovíčka-
poprosí a poděkuje
umí zahřát srdíčka.

Příloha č. 2: Seznamy dětí

Pro přehlednost uvádím jmenný seznam dětí (pro zachování soukromí dětí uvádím jejich jména změněná)

Září 2010

SLUNÍČKA:

Gustav, Magda, Romana, Ingrid, Marie, Olina, Jarmila, Cecílie, Naděžda, Nikola

ANDÍLCI:

Irena, Ignác, Klára, Tomáš, Karel, Dominik, Nela, Ilona, Bořek

HVĚZDIČKY:

Bronislava, Tobiáš, Vanda, Milan, Norbert, Jindřiška, Jaroslav, Kamil

Září 2011

děti, které přišly do mateřské školy nové, jsou označeny kurzívou

SLUNÍČKA:

Jarmila, Tomáš, Karel, *Jaroslava*, Dominik, Nela, Ilona, Bořek, Irena

ANDÍLCI:

Bronislava, Tobiáš, Vanda, Milan, *Jura*, Norbert, Jindřiška, Jaroslav, Kamil

HVĚZDIČKY:

Bohumíra, Kryštof, Zita, Hynek, Herbert, Zdena, Hugo, Tamara, Oldřich

Příloha č. 3: Ukázka z rozhovoru s Blankou Divišovou

Dotazovaná: Ano, ano .. takže (zakašlání) ee takže třeba zlobení já mm, dobře budeme používat zlobení ale dejme tomu v úvozovkách (Tazatelka: přitakání) považuju to, že já dětem vždycky říkám: Řeknu třikrát a pak už se zlobím, takže když napomenu jednu, jednu věc dělá a dělá ji a já ho napomenu jednou, podruhé, potřetí, tak ano, potom už musím zvýšit hlas (T: ehm) a pak už se zlobím ... Takže nebo zlobím se třeba křičím, zvýším hlas, né že bych jakoby křičela, ale zvýším třeba hlas (T: přitakání) na vycházce, kdy neuposlechnou, utíkaj, nezastavěj tam kde maj. Tak to potom považuju za zlobení, dneska se ti to moc nepovedlo, protože.. (T: přitakání) máme určitá pravidla, která se musí dodržovat a zlobím se a křičím, proto, že se o vás bojím, protože by vám mohlo hrozit nebezpečí (T: přitakání). Tak to třeba je jakoby zlobení. Pak třeba, když máme zaměstnání a sedíme na kroužku a pošťuchujou se, může se to stát, že je to třeba nezajímá, já pak nad tím přemýšlím jestli jsem je zaujala natolik, aby byli všichni jakoby dávali pozor, nebo aby všichni mě dávali zpátky tu odezvu. Ale pokud se to opakuje jeden den, druhý den a vidím, že třičtvrtě dětí to baví a dva tři pořád, neustále vyrušujou tak si ho musím posadit, třeba k sobě a když to nepomůže, tak se nedá nic dělat, tak třeba i na židličku, přinesu židličku na koberec (T: přitakání) dám ji stranou od dětí, aby teda byl v kontaktu s námi, ale ... tak dejme tomu podle je jakoby je v úvozovkách ve školce (T: přitakání) to zlobení.

T: Já bych ti tady, mě z toho pozorování, co jsem byla v té školce tak mě v podstatě z toho vyšlo, že pod pojmem zlobení by se dalo zahrnout: otravování, vyrušování a buď ignorování těch, toho učitele a nebo nerespektování těch příkazů. Souhlasila by jsi s tím (D: Ano souhlasila), nebo by jsi ještě něco přidala (D: asi tak).

D: No, tak jsou děti, které neustále .. ee jakoby potřebují nad sebou jakoby dohled a dozor. Takže my máme v podstatě to oddělení, kde máme koberec, prostě takový to centrální, kde si děti hrají a potom ještě můžu pootevřít velké zašupovací dveře a dostanou se do té části ložnicové, kde (T: přitakání) si můžou hrát, kde mají tři koutky. Maj tam dopravní koutek, maj tam obchůdek a maj tam koutek, kde si hrají na doktorku. Takže když já jim ráno tam otevřu a můžou si tam jít hrát, tak v podstatě ale potom musím jakoby korigovat obě dvě části (T: přitakání) prostě ty herny. A prostě jsou děti, nechci to teda tedkon jakoby jmenovat, ale jsou prostě, máme ty děti v tom kolektivu, které si, se bojím spustit třeba z dohledu, protože vim, že prostě budou ubližovat těm dětem při té volný hře (T: ehm).

T: Dobře, takže bysme pod to zlobení mohly zahrnout například i náke ubližování (D: tak, tak) ostatním. To se, to se taky objevuje (D: Ano, ano), v té školce.

Příloha č. 4: Ukázka z rozhovoru s Mgr. Simonou Schwaningerovou Ph.D

Tazatelka: Chtěla bych se zeptat, vy jste tady mluvila o těch šuplících, můžou tyhle můžou tyto šuplíky nebo tyto nálepky mít vliv vliv na ty děti a vliv i na ty ostatní pedagogy. Jestli se to třeba něk v rámci školy třeba komunikuje, nebo jestli se to pak přenáší dál?

Dotazovaná: Tak vliv na to dítě to určitě má. Protože pokud to dítě je zašuplíkovaný ee v tom negativním slova smyslu tak ee většinou nemá šanci se z něj dostat. (T: přitakání). Jo, pokud se nenajde pedagog, který mu z toho pomůže. (T: přitakání). Ale, nikdy se nenajde nenajde pedagogický sbor, který by ee stál za jedno aa chtě prostě se podřítit těm druhým, a nebo znát názor těch druhých. (T: přitakání). Není to jenom, na naší škole, já si myslím, tohleto je všeobecný problém a že to tak prostě je, ale jde pro to spoustu věcí udělat. Když se najde alespoň jeden nebo dva učitelé, kteří ee prostě toho žáka dokážou z toho šuplíku negativního vytáhnout, tak jediné dobře.

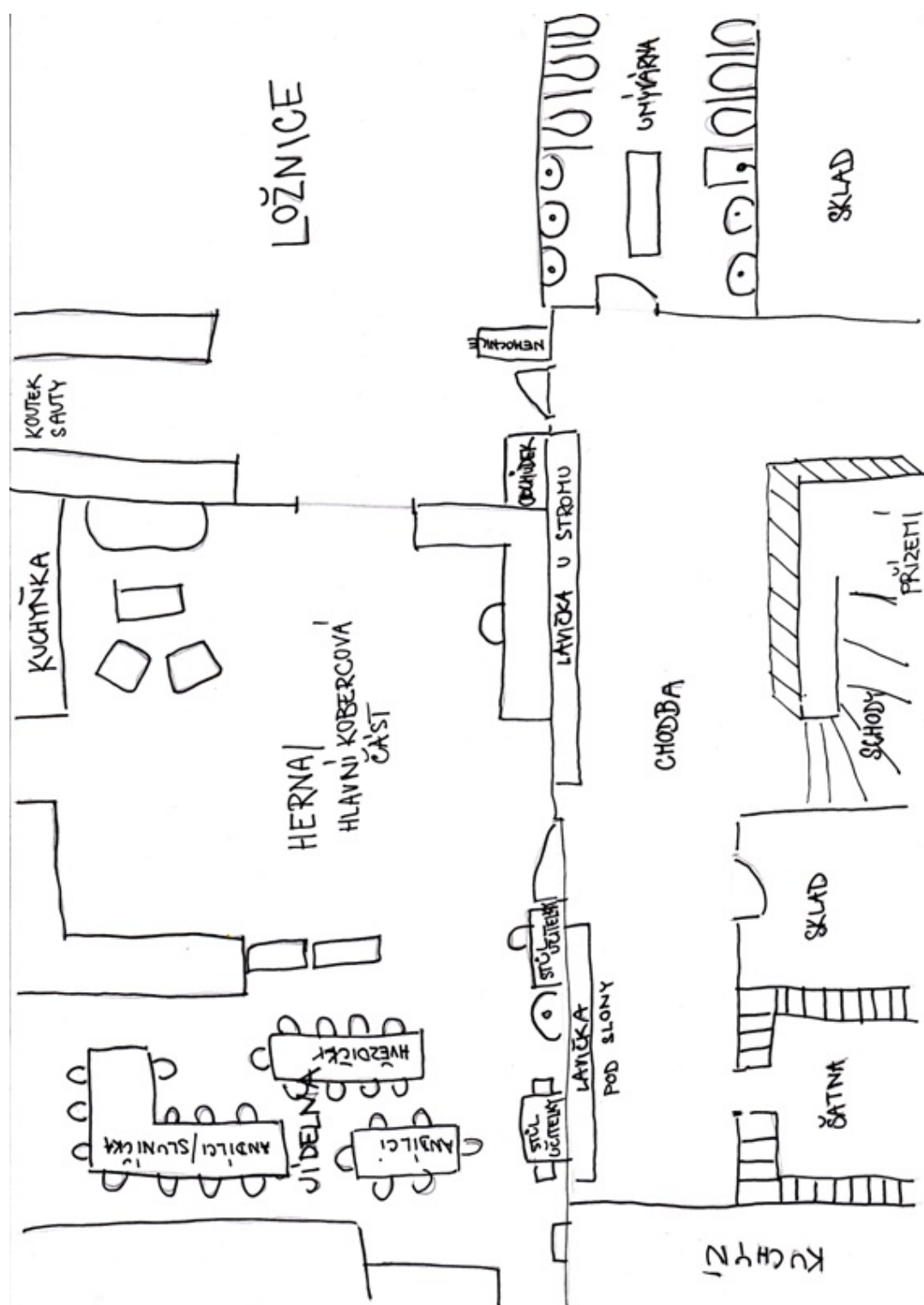
T: přitakává.. Á vliv na ty pedagogy, myslíte si, že .. tím, že si to například předávají, nebo komunikují ve sborovnách nebo na těch radách, zda se tím můžou nechat ovlivnit?

D: .. Neměli by se nechat ovlivnit (T: přitakání), určitě ne. Aaa samozřejmě každý má na to svůj názor ee každý toho ee toho žáka nějakým způsobem hlídá, někdo mu tu šanci dá, někdo mu jí nedá (T: přitakání)

T: A můžu se zeptat, vy mluvíte o té šanci, nebo že mu pedagog může pomoci vymanit se z toho, z té nálepky. Jsou nějaké například .. postupy nebo metody, nebo jak pomoci těmto žákům?

D: Tak dneska ee dneska je spoustu žáků, kteří mají specifické poruchy učení (T: přitakání) a jejich chování a ee většinou ee ale tyhleto neprospívající nebo nálepkování žáci tyhle poruchy nemají. Určite ee ta šance tam je, tím že k tomu žákovi přistupujeme individuálně. (T: přitakání) Snažíme se ho pochopit, snažíme se s ním promluvit o jeho o jeho problémech, jak jemu by to vyhovovalo, co ho trápí, s čím má problém ee může v tom být třeba to, že on sám není schopen se na ten daný předmět připravit (T: přitakání) na tu vyuku, že se s tím neví rady jak se to naučit ee jak postupovat. Tam stačí hrozně málo, ale musí se chtít. (T: přitakání)

Příloha č. 6: plánec oddělení Sluníček, mateřská škola Rudník



Příloha č. 7: Ukázka zápisu poznámek z pozorování

Ukázka ze 7. 9. 2012, jména dětí jsou začerněna

4.9. 4⁰⁰ - 14⁰⁰ - 1-

příchod - UB nároveň

6 dětí už tu je

- vítání podáním ruky

3 Hvězdičky plác ~~_____~~

UB - kousání, povídání

VH - většinou koberci auta, farma, kostky kuchyňka

2 sluníčka ~~_____~~

u stolu puzzle,

4 Hvězdičky s UB u stolu zatloukání

UB + ~~_____~~ - ozbilí děti klavírní

→ posílá k jiné skupině

8:30 - UB volání - uklízíme - pomáhá

chce aby sluníčka pomáhali
čistit

KK - "Hola, hola"

děti v kruhu → posílání pozdravů

- po kuku - značení ruky +
- + povídání co se dělo o víkend^{pohledem}
- Těžily jste se do školky?
- + procvičení - opakování jmen
dětí & dětí

Hyg. - bez problémů

Snůčka - 3 Hvězdičky nechtějí jít jítko
4 děti se loučají se snůčkou
sedí i když už je HC

Hygi - děti na záchod - všichni se
musí vrátit a jít znovu

HC - děti v kuku - pořád se přehovají
- velký obrázek - o jít to?

Pohádka O TŘECH HEDVĚDĚCH

- lematice - kdo zna, co je na obrázku
- poslech čtení pohádky

~~na práci~~ se vají,
kapsť si, povídají

-3-

- Lukáš na hlas milní, přisazen
vedle učitelky, besedova, během
čtení
- rozhovor o pohádce zapojuji se všichni
domně ~~...~~ ~~...~~ ~~...~~
nechtějí odpovídat
- hra netři, neurči, nejmenší
(řídle, děti, balouky)
- didaktická hra kázaní obrázků
~~...~~ posazen na řídli po
4x napomenutí
- pomáhá mi s navazujícím realizací pohádky
Sluníčka -> Antíkovi -> Hvezdičky
- přemítá s hýčkáčkou
„Nedovídek jde do školky“
- Hýg - ~~...~~ vyznání - stříka voda po
ostatních
převlékání - na chodbě vyznání
~~...~~ a ~~...~~ štipalici

Duška mě, chce domi -H-

Vycházka - děti se mě zblavit pod
lampou - " lampy svědovat
klavě

→ cesta lesu - volná

1. dvojice a

utika - je jim

- pořad se čka na ^{zmlouvaná}

→ "posledníci"

převlekaři

hygienka - boli oúžo, utřívání UB

před jídlem čkaři na leviče pod
slony

UB: jakou pohodu jsme si dnes
kaři?

Co jsme se naučili?

A co se vychoval?

- nezapomíná se jen ~~_____~~ - 5-

zabíjení - kmenů Hnězdíček polévka
Shmítkem osídlení s přiborem

- hygiena

převlékání do pyžama

vyhadání ~~_____~~ - otravy je oslabení

- čtení Medicína Pů

- spí všichni